

Зависимость формирования навыка говорения на английском языке от стратегий его изучения (экспериментальный подход)

© Н.Н. Николаева

МГТУ им. Н.Э. Баумана, Москва, 105005, Россия

Представлены результаты проведенного методического эксперимента, направленного на установление корреляции уровня сформированности навыка говорения на английском языке у студентов 3–4 курсов технических специальностей от стратегий его изучения. Основываясь на методике исследования стратегий, разработанной Р. Оксфорд, проводится аспектуальное сопоставление результатов итогового контроля (зачета и экзамена) и предпочитаемых студентами способов и приемов, используемых для отработки навыков устной речи. Установленные корреляции, а также психолингвистическая интерпретация полученных данных могут быть использованы в практике преподавания английского языка в неязыковых вузах, в частности, для дифференциации и индивидуализации применяемых методик с целью повышения уровня владения языком будущих специалистов.

Ключевые слова: *методы обучения, формирование навыков говорения, английский язык, стратегии изучения языка, опросник SILL.*

Введение. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция инженера в настоящее время становится значимым и весомым компонентом профессиональной компетентности в целом. Как следствие, возрастают требования к уровню владения иностранным языком специалистами технического профиля. В условиях уменьшения количества аудиторных занятий, отводимых на отработку языковых знаний, умений и навыков, увеличивается доля самостоятельной внеаудиторной работы студентов. Задача преподавателя в данном случае заключается в индивидуально-дифференцированной организации этой работы, которая во многом зависит от знаний преподавателя в области стилей, стратегий, тактических приемов изучения иностранных языков, среди своих учеников.

Исследование стратегий изучения английского языка способствует пониманию того, каким образом и насколько успешно обучающиеся, в частности студенты технических специальностей неязыковых российских вузов, им овладевают в условиях отсутствия естественной англоязычной среды. Начиная с середины 70-х годов XIX в. во всем мире было проведено немало научно-методических изысканий, направленных на выявление мотивационных факторов, индивидуальных стилей, а также стратегических аспектов овладения иностранными языками [1–6], что в определенной степени позволило смоделировать «хорошую» и «плохую» модели изучения языка, знание которых содействует эффективному самостоятельному процессу овладения языковыми компетенциями самими учащимися.

1. Стратегии изучения иностранного языка. Под стратегиями изучения иностранного языка в данной статье понимаются способы и приемы приобретения языковых знаний, формирования иноязычных коммуникативных умений и навыков, определяемые целью изучающего язык и направленные на достижение оптимальных результатов учебы. Стратегии используются учащимися осознанно для того, чтобы интенсифицировать процесс обучения, улучшить восприятие, понимание, усвоение, запоминание, воспроизведение и использование новой языковой информации. Р. Оксфорд, чью концепцию анализа стратегий изучения английского языка мы взяли за основу нашего исследования, определяет стратегии как «особые действия, предпринимаемые учащимися, чтобы сделать процесс обучения более легким, быстрым, приятным, личностно-ориентированным, эффективным и легко адаптируемым к новым ситуациям» [3, с. 8]. Ученый выделяет 12 характеристик стратегий [3, с. 9]: направленность на основную цель — иноязычную коммуникативную компетентность; самостоятельность в управлении процессом изучения языка; увеличение роли преподавателя; проблемная ориентированность; понимание стратегий как особых действий, предпринимаемых самими учащимися; многоаспектность задействованных качеств личности; прямое и косвенное содействие обучению; отсутствие обязательного внешнего проявления; осознанность; обучаемость; гибкость; подверженность воздействию ряда факторов.

Классификация стратегий, разработанная Р. Оксфорд, в настоящее время считается наиболее полной и удобной в практическом использовании (более подробно о различных классификациях см.: [2, 7–10]). Ученый выделяет шесть групп стратегий, разделенных на две категории: основные (*direct strategies*) и вспомогательные (*indirect strategies*) стратегии. Основные стратегии, непосредственно направленные на развитие языковых способностей и овладение социокультурными знаниями изучаемого языка, включают (1) стратегии запоминания и ментальной обработки информации (*memory strategies*): группировка, структурирование, создание логических и ассоциативных связей, использование звука, невербальных стимулов и т. п.; (2) когнитивные стратегии (*cognitive strategies*), связанные с когнитивной обработкой изучаемого материала: приемы индуктивного и дедуктивного умозаключения, сопоставительный анализ, обобщение изученного, нахождение решения проблем, подведение итогов и т. п.; (3) компенсаторные стратегии (*compensatory strategies*), применяемые в ситуациях недостатка знаний: языковая и контекстуальная догадка, преодоление языковых средств с помощью мимики и жестов, переключение языковых кодов, использование синонимов и перифраз, уклонение от использования языковых средств и т. п.

К вспомогательным стратегиям, выполняющим функцию «внешней» организации процесса изучения языка, относятся: (1) метакогнитивные стратегии (*metacognitive strategies*) — создание условий для эф-

фективной работы, постановка целей и задач, планирование работы над заданиями, самоконтроль и самоанализ, оценка результатов и т. п.; (2) аффективные стратегии (affective strategies): регулирование своих эмоционально-психологических состояний, мотивационный настрой на учебу, поощрение себя за успехи, умение справляться с неудачами и т. п.; (3) социальные стратегии (social strategies) — умение сотрудничать с другими учащимися и преподавателями, в том числе и с носителями языка, способность к сопереживанию и эмпатии, понимание культурных реалий, межкультурных различий и т. п.

На основе этих стратегий был разработан опросник «The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)», целью которого является выявление и анализ стратегий, применяемых самими учащимися в процессе их самостоятельной работы, а также разработка рекомендаций для совершенствования овладения языковыми компетенциями [3]. Он доказал свою верифицируемость и валидность в целом ряде проведенных на его основе исследований [11–17].

Очевидно, что выбор стратегий напрямую связан с успешностью владения английским языком. Однако вопросы об их корреляции как между собой, так и с уровнем коммуникативной компетенции студентов, а также об их взаимосвязи с национально-культурными, мотивационными и профессионально-ориентированными особенностями учащихся, с дискурсивной вариативностью и различием условий изучения языка остаются открытыми и требуют дальнейшего изучения. Особенно актуальным представляется вопрос о результативности отдельных стратегий, применяемых студентами для развития определенных коммуникативных навыков. Так, в своей работе по исследованию соотношения частотности использования различных стратегий студентами лингвистического университета и результатами экзамена по курсу английского языка А. Мустковская-Виртелак отмечает отсутствие положительного и очевидного влияния стратегий, а также частоты их применения на общий уровень владения языком. Ученые делают вывод о том, что ни выбор стратегий, ни частота их использования не гарантируют успеха на экзамене [17].

В работах других ученых [9, 18–20] было продемонстрировано, что целенаправленная деятельность преподавателя по ознакомлению студентов с существующими стратегиями, инструктирование по их использованию, помощь в подборе индивидуального набора стратегий и соответствующих упражнений наряду с постоянным мониторингом и коррекцией приводит к положительным результатам, которые, однако, могут значительно варьировать в зависимости от вида речевой деятельности, тренируемых языковых навыков, учебных заданий, мотивационных установок, контекста и даже дискурсивных условий обучения [21].

Для того чтобы помочь студентам выбрать свою собственную образовательную траекторию с учетом личных интересов, способностей, по-

требностей, стилей и перспектив применения английского языка, преподавателю необходимо их узнать и сделать профессионально валидную оценку корреляции языковых знаний студентов и применяемых ими стратегий. С этой целью было проведено экспериментальное исследование на кафедре Л2 «Английский язык для приборостроительных специальностей» факультета «Лингвистика» ГБОУ ВПО МГТУ им. Н.Э. Баумана среди студентов 3–4 курсов в 2012–2014 гг.

2. Проведение эксперимента. Материалы и методы. *Целью* исследования является выявление, интерпретация и оценка стратегий изучения английского языка, применяемых студентами технических специальностей вуза для отработки навыка говорения, и их корреляция с результатами итогового контроля. В качестве *объекта* исследования была выбрана устная речь студентов – монологическое и диалогическое высказывания как виды итогового контроля. Аспектуальная корреляция речевой деятельности студентов (произношение, грамматическая корректность, лексический выбор, беглость речи и общая организация устного высказывания) с вышеизложенными стратегиями выступает в качестве *предмета* исследования.

Теоретико-методологической базой проведения эксперимента послужили опросник “The Strategy Inventory for Language Learning (SILL)” [3, 22, 23] на английском языке без перевода и адаптации к условиям проведения эксперимента, формула расчета коэффициента корреляции Пирсона [24], а также приемы оценки эффективности стратегий Р. Оксфорд, А.Д. Кохена и К. Скотта “Strategy Assessment Tools” [19, с. 93–94; 25, с. 35–36; 26], которые предопределили выбор *методов исследования*: анкетирование, интервьюирование, наблюдение, тестирование студентов, статистическая обработка и анализ полученных данных, расчет эффективности корреляции по формуле Пирсона, психолингвистическая и лингводидактическая интерпретация результатов эксперимента.

В исследовании приняло участие 150 студентов обоих полов 3–4-го курсов технических специальностей. Анкетирование и интервьюирование в письменной или устной форме проводилось за месяц до предстоящего итогового контроля (зачета или экзамена) и занимало около 30 минут на занятии по английскому языку. Учащимся предлагалось ответить на 50 вопросов, разделенных на части A–F, соответствующих категориям стратегий: A — memory, B — cognitive, C — compensatory, D — metacognitive, E — affective, F — social strategies, по шкале оценок от 1 до 5: (1) never or almost never true of them, (2) usually not true of them, (3) somewhat true of them, (4) usually true of them, and (5) always or almost always true of them. Участники должны были дать комментарии в письменной форме или в процессе устного общения с преподавателем на русском или английском языках, по желанию. Преподаватель фиксировал ответы студентов, используя аудиозапись.

Анкета содержала следующие вопросы [23]. Part A: 1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in English. 2. I use new English words in a sentence so I can remember them. 3. I connect the sound of a new English word and an image or picture of the word to help me remember the word. 4. I remember a new English word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. 5. I use rhymes to remember new English words. 6. I use flashcards to remember new English words. 7. I physically act out new English words. 8. I review English lessons often. 9. I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign. Part B: 10. I say or write new English words several times. 11. I try to talk like native English speakers. 12. I practice the sounds of English. 13. I use the English words I know in different ways. 14. I start conversations in English. 15. I watch English TV shows spoken in English or go to movies spoken in English. 16. I read for pleasure in English. 17. I write notes, messages, letters, or reports in English. 18. I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. 19. I look for words in my own language that are similar to new words in English. 20. I try to find patterns in English. 21. I find the meaning of an English word by dividing it into parts that I understand. 22. I try not to translate word-for-word. 23. I make summaries of information that I hear or read in English. Part C: 24. To understand unfamiliar English words, I make guesses. 25. When I can think of a word during a conversation in English, I use gestures. 26. I make up new words if I do not know the right ones in English. 27. I read English without looking up every new word. 28. I try to guess what the other person will say next in English. 29. I can think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing. Part D: 30. I try to find as many ways as I can to use my English. 31. I notice my English mistakes and I use that information to help me do better. 32. I pay attention when someone is speaking English. 33. I try to find out how to be a better learner of English. 34. I plan my schedule so I will have enough time to study English. 35. I look for people I can talk to in English. 36. I look for opportunities to read as much as possible in English. 37. I have clear goals for improving my English skills. 38. I think about my progress in learning English. Part E: 39. I try to relax whenever I feel afraid of using English. 40. I encourage myself to speak English even when I am afraid of making a mistake. 41. I give myself a reward or treat when I do well in English. 42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using English. 43. I write down my feelings in a language learning diary. 44. I talk to someone else about how I feel when I am learning English. Part F: 45. If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again. 46. I ask English speakers to correct me when I talk. 47. I practice English with other students. 48. I ask for help from English speakers. 49. I ask questions in English. 50. I try to learn about the culture of English speakers.

Темы для устного ответа на зачете или экзамене были студентам заранее известны и отрабатывались в процессе аудиторной и самостоя-

тельной работы в течение семестра/семестров. При этом студенты использовали персональный репертуар стратегий отработки навыков говорения с целью успешного прохождения итоговой аттестации. Наблюдение за студентами во время занятий, их перманентное прямое или латентное интервьюирование об индивидуальных способах и приемах работы над темами, промежуточное тестирование показали подготовленность студентов к итоговому контролю. В связи с чем итоги анализа обработки данных и их корреляцию с продемонстрированными знаниями можно считать валидными. Отметим, что в процессе итоговой аттестации оценивались не только «зазубренные топики», но и относительно спонтанная устная речь (в виде монолога и/или диалога с преподавателем), основанная на прочитанном непосредственно на экзамене/зачете тексте профессионально-ориентированного содержания. Таким образом, проверялся весь спектр знаний, умений и навыков, составляющих устную речь на английском языке.

3. Результаты исследования и анализ полученных данных.

В результате анализа полученных данных было установлено, что средний коэффициент корреляции всех стратегий с общим уровнем говорения, т. е. средней оценкой, полученной на зачете/экзамене (от 1 до 5 баллов), составляет $r = -0,12$; общий процент корреляции оценок 4–5 и выбора студентами данных стратегий равен 2,40 %. Это свидетельствует об отсутствии прямой корреляции применяемых стратегий со способностью хорошо говорить на английском языке, в частности, в академическом дискурсе. Корреляция стратегии запоминания и ментальной обработки информации с итоговой оценкой составляет $r = -0,25$, 8,4 % выбора, что указывает на неэффективность прямого запоминания, «зазубривания» информации. Более того, чем чаще студент использует данную стратегию, тем хуже его итоговые результаты. Использование других стратегий также не показали высокой корреляции с навыками говорения: незначительная положительная корреляция у когнитивных ($r = 0,001$, 0, 01%) и компенсаторных ($r = 0,054$, 0, 32 %) стратегий. Сознательная деятельность по ментальной обработке информации, а также применение различных вербальных и невербальных заместителей способствуют успешности общения, однако больше в формате диалога, чем монолога. Метакогнитивные ($r = -0,15$, 1, 7 %), аффективные ($r = 0,102$, 1,09 %) и социальные ($r = -0,149$, 2,4 %) стратегии показали отрицательную корреляцию и низкий процент их предпочтения. Как видим, планирование, мониторинг, самооценка, психологический настрой, направленность на результат и сотрудничество с другими учащимися по отдельности не являются ведущими факторами успешного говорения.

После сравнения и анализа статистических данных анкетирования и полученных оценок за различные аспекты говорения (произношение, грамматика, лексика, беглость речи) были выявлены следующие корреляции. Зависимость корректного произношения от

стратегий запоминания оказалась довольно слабой и отрицательной ($r = -0,022, 4,9 \%$). Студенты с хорошим довузовским произношением не испытывают трудностей при запоминании фонетико-фонологических особенностей новых языковых единиц, так как имеют выработанный англоязычный фонетический слух. Напротив, студентам со слабой языковой подготовкой недостаточно просто механически заучивать, так как в процессе говорения, особенно неподготовленного, когда контроль над правильным положением органов речи ослаблен, они начинают фонетически оформлять англоязычные речевые единицы в свойственной им манере. Таким студентам необходимо использовать когнитивные стратегии, которые, как показали наши данные, имеют положительную, хотя и незначительную корреляцию ($r = 0,08$). Невысок и процент предпочтений в выборе этих стратегий: 0,52 %. На наш взгляд, осознанная работа по отработке произносительных навыков является наиболее действенным приемом в данном случае.

Что касается компенсаторных стратегий ($r = -0,050, 0,12 \%$), то и их применение наблюдалось довольно часто, однако малоэффективно. При отсутствии достаточных знаний студенты начинают угадывать произношение незнакомых слов, избегать их употребления, просить помощи, использовать жесты, что не способствует чистоте и выразительности речи. Более того, некоторые студенты, пытаясь говорить «правильно», теряли логическую нить монолога, испытывали психологический дискомфорт, отказывались продолжать отвечать. Другие же после корректировки преподавателем переставали контролировать свое произношение и далее не концентрировались на нем, продолжая излагать суть высказывания, не беспокоясь о его «формальной» стороне. Отрицательные корреляции произношения с метакогнитивными ($r = -0,090, 0,75 \%$), аффективными ($r = -0,114, 0,93 \%$) и социальными ($r = -0,089, 0,90 \%$) стратегиями также свидетельствуют об их ограниченном влиянии на произносительные навыки. При их отработке учащиеся не предпринимают активных действий по планированию, мониторингу и самоконтролю, также как и по контролю над произношением других студентов в процессе совместной работы. На экзамене/зачете было замечено, что такие психологические приемы снятия стресса, как «глубоко подышать», «настроить себя», «осознать и отрегулировать стрессовую ситуацию», «мысленно переключиться с отрицательных эмоций на положительные», отвлекают внимание студентов от регулирования произносительной стороны высказывания.

Грамматическая правильность устной речи в значительной степени зависит от стратегий изучения английского языка, однако не в равной степени. Стратегии механического запоминания отрицательно коррелируют с данным аспектом ($r = -0,346, 10,3 \%$). Это можно объяснить тем, что употребление грамматических структур всегда ситуативно и

дискурсивно интегрировано в коммуникативный процесс, оно требует осмысленного выбора той или иной формы, в том числе учитывая стилистические и функционально-прагматические особенности коммуникативной ситуации. Профессионально-ориентированная и академическая тематика текстов предполагает употребление сложных грамматических явлений. При механическом заучивании грамматики текстов и их дальнейшем воспроизведении студенты часто используют простые и однообразные структуры, что недопустимо для получения хорошей оценки. Попытки построить высказывания со сложными грамматическими структурами неизбежно приводят к ошибкам и, как следствие, к плохим результатам. Отсюда — негативная корреляция. Очевидно, что когнитивные стратегии более эффективны при изучении грамматики английского языка: корреляция составила $r = 0,612$, а процент совпадения оценок 4–5 и количества студентов, предпочитающих когнитивные приемы самообучения, составил 39 %.

Высокий корреляционный и процентный показатели ($r = 0,645$, 42 %) — у метакогнитивных стратегий. Студенты учитывают свои грамматические ошибки, планируют и координируют работу по их улучшению, следят за грамматической правильностью своей речи, что со временем дает положительный эффект. Кроме этого, психоэмоциональный контроль и приемы снятия стресса во время экзамена/зачета в данном случае ведут к повышению грамматической аккуратности, выбору более сложных явлений, о чем свидетельствуют данные анализа аффективных стратегий: $r = 0,413$, 17,1 %. Для отработки грамматических навыков полезна и совместная работа в группе. Студенты активно исправляют ошибки друг друга, обсуждают грамматические темы с преподавателями, проводят мониторинг своих устных выступлений. Хорошие результаты корреляции социальных стратегий с грамотностью речи тому подтверждение: $r = 0,572$, 32 %.

Умения и навыки использования соответствующей *лексики* в профессионально-ориентированном и академическом дискурсах являются еще одним аспектом нашего исследования. Стратегии запоминания и ментальной обработки лексической информации выбрали 2,8 % студентов, однако корреляционный показатель — отрицательный ($r = -0,107$). Механическое заучивание, карточки с текстами и картинками, локационное запоминание слов на страницах текстов, повтор слов перед проверкой и т. п. не являются надежными приемами их воспроизведения. Вероятно, в стрессовой ситуации при необходимости быстрого нахождения нужного слова или словосочетания в первую очередь на ум приходят наиболее часто употребляемые лексические единицы, которые не всегда могут выступать в качестве адекватных синонимов аутентичному варианту.

Такие когнитивные стратегии, как дискурсивное использование лексики, чтение специальной литературы на английском языке, про-

смотр англоязычных программ, фильмов, других видеоматериалов, находящихся в свободном доступе в Интернете, целенаправленное выполнение лексических упражнений и т. п., позволяют анализировать лексику в контексте, понимать ее ситуативный смысл, стилистические и прагматические особенности, оценивать дистрибутивный, парадигматический и синтагматический потенциалы. Все это, наряду с высокой частотой использования новых слов и выражений в устной речи, позволит улучшить качество лексического наполнения высказывания. Однако результаты нашего исследования показали незначительную корреляцию и процент выбора когнитивных стратегий студентами: $r = 0,03, 0,04 \%$. Отрицательная корреляция лексических знаний с компенсаторными стратегиями ($r = -0,078, 1,7 \%$) представляется обоснованной. Привычка компенсировать отсутствие знаний различными приемами (персональными неологизмами, перифразами, заменяющими точную терминологическую единицу, описанием, неадекватными синонимами и антонимами, невербальными средствами) приводит к обеднению англоязычного словаря, что стало очевидно и самим студентам на экзамене/зачете.

Метакогнитивные ($r = -0,1, 1,4 \%$), аффективные ($r = -0,112, 1,3 \%$) и социальные ($r = -0,3, 7,9\%$) стратегии не являются определяющими факторами в изучении профессионального и академического вокабуляра. Как показали методы интервьюирования и наблюдения, студенты не знают, как правильно учить лексику, боятся выучить новые лексические единицы из-за плохого произношения, не могут себя промотивировать и организовать, а приемы снятия психологического стресса не способствуют выбору соответствующего термина на экзамене/зачете. Самостоятельная работа в группе и парах, как видно, не эффективна, порой — отрицательна. Однако студенты, занимающиеся с носителями языка, добиваются хороших результатов в короткие сроки. Проверка самостоятельной работы в виде устного изложения прочитанного или показ презентаций на аудиторных занятиях перед всеми студентами группы также дает хороший эффект.

Последним критерием оценки уровня сформированности навыка говорения на английском языке в зависимости от стратегий его изучения является *беглость речи*. Стратегии запоминания и ментальной обработки информации негативно коррелируют с этим аспектом ($r = -0,15$); около 3 % студентов используют данные стратегии. Беглость речи соотносится с уверенностью студента в своих лингвистических знаниях, со сформированностью коммуникативной компетенции. Воспроизведение же зазубренного материала часто связано со слабыми знаниями, недостатком лингвистических умений и навыков, допущением большого количества разнообразных ошибок, что и объясняет плохие экзаменационные оценки и отрицательную корреляцию. Только когнитивные ($r = 0,115, 2\%$) и компенсаторные ($r = 0,068, 0,5 \%$) стратегии проявили положительную корреляцию

при небольшом проценте их предпочтений. Низкий процент выборки когнитивных стратегий можно объяснить двумя факторами: (1) недостаточной продуманностью самого опросника и (2) малым количеством студентов, владеющих английским языком на требуемом уровне. В опроснике из 14 утверждений, включенных в часть В: *cognitive strategies*, только 2 непосредственно относятся к беглости речи: «I try to talk like native English speakers», «I start conversations in English». Однозначная интерпретация ответов на остальные утверждения по данному критерию затруднительна, так как они, скорее, направлены на выявление привычки *использовать* аутентичные источники при изучении лексики и грамматики, для отработки навыков произношения, аудирования, чтения, чем на желание *говорить* на английском языке. Компенсаторные стратегии здесь используются нечасто, так как беглость речи снижается, когда студент пытается применить «заменители», что сказывается и на качестве самого языкового материала. Именно поэтому коэффициент корреляции низкий.

Невысокие показатели корреляции и процента выбора метакогнитивных стратегий ($r = -0,078, 0,60 \%$) объясняются тем, что времени, отводимого на отработку навыков беглости речи по сравнению с другими аспектами речевой деятельности, недостаточно, студенты «не успевают» спланировать, организовать и проконтролировать свою способность говорить бегло и правильно. Предпочтение отдается грамматическому, лексическому и фонетическому аспектам, так как именно они чаще всего контролируются преподавателями. Отрицательные коэффициенты корреляции и низкие проценты выбора продемонстрировали аффективные ($r = -0,031, 0,20 \%$) и социальные ($r = -0,095, 0,9 \%$) стратегии. Видимо, психологические приемы снижения стрессового состояния, требующие замедления физиологических процессов (например, глубже дышать, медленнее, но увереннее говорить, не суетиться, расслабить мышцы и др.), замедляют и беглость речи. Что касается интерпретации результатов использования социальных стратегий, то они как нельзя лучше показывают негативную сторону групповой работы. Так, студенты часто прерывают друг друга, задают вопросы, корректируют ошибки, дополняют ответы, вступают в спор, делятся мнениями. Однако продуцирование монологов или полных ответов на поставленный вопрос, т. е. именно того, что требуется на экзамене, бывает не часто. Заметим, что в настоящее время нет единодушия среди ученых и специалистов-практиков по вопросам эффективности групповых методов обучения иноязычному общению в целом, в связи с неоднозначностью и вариативностью социальных взаимодействий как таковых, успех которых во многом зависит от личностных качеств индивидов и их отношений друг к другу [27, с. 104–133; 28, с. 96–124; 29, с. 250–322].

Представление обобщенной корреляции аспектов устной речевой деятельности и стратегий изучения английского языка в виде табли-

цы (табл. 1) позволяет сделать вывод о преобладании отрицательных корреляций над положительными. 12 из 19 отрицательных и 8 из 11 положительных корреляций имеют статистическое значение. Наибольшее значение имеют когнитивные стратегии, тогда как стратегии запоминания и ментальной обработки информации представляются наименее существенными, не оказывающими большого влияния на формирование навыка говорения. Для отработки грамматической корректности речи той или иной эффективностью обладают все стратегии, кроме стратегий механического запоминания материала. Качество изучения вокабуляра зависит от использования когнитивных стратегий. На беглость речи, усовершенствование ее общего уровня определенное влияние оказывают когнитивные и компенсаторные стратегии.

Таблица 1

Корреляционные показатели эксперимента

Аспекты устной речи	Стратегии					
	запоминания и ментальной обработки информации	когнитивные	компенсаторные	метакогнитивные	аффективные	социальные
Общий уровень говорения	–	+	+	–	–	–
Произношение	–	+	–	–	–	–
Грамматическая правильность	–	+	+	+	+	+
Выбор лексики	–	+	–	–	–	–
Беглость речи	–	+	+	–	–	–

4. Выводы и интерпретация. В результате проведенного экспериментального исследования были выявлены определенные корреляции между стратегиями изучения английского языка, предложенными и разработанными Р. Оксфорд, и уровнем сформированности пяти аспектов навыка говорения у студентов 3–4-го курсов технических специальностей. Полученные данные свидетельствуют об отрицательной корреляции стратегий запоминания, метакогнитивных, аффективных и социальных стратегий с высоким уровнем говорения,

что детерминирует отказ от частого использования этих стратегий при формировании навыка говорения, особенно в процессе самостоятельной работы студентов. Положительная корреляция существует между когнитивными, компенсаторными стратегиями и эффективностью устной речи.

Оценка уровня коммуникативной компетенции студентов по вышеуказанным критериям с очевидностью показала взаимосвязь способов и приемов обучения с продемонстрированными результатами. Так, единственная положительная корреляция произношения с когнитивными стратегиями указывает на то, что только сознательная, тщательно анализируемая, перманентно и осознанно контролируемая деятельность по формированию навыков произношения может дать положительный результат. На грамматическую грамотность речи оказывает положительное влияние любая стратегия, кроме механического запоминания, тогда как на заучивание и корректное использование профессионально-ориентированной и академической лексики – только когнитивные стратегии. Это не означает, что все остальные стратегии не приемлемы. Однако в стрессовой ситуации экзамена или зачета, когда необходимо быстро найти подходящий аутентичный вариант лексической единицы, наибольшую результативность показывают те из них, которые были осознанно выучены, дискурсивно отработаны и часто использовались. Когнитивные стратегии позволяют тренировать лексические знания до степени их свободного использования даже в ситуациях повышенной психологической нагрузки.

Беглость речи и общий уровень говорения зависят не только от когнитивных, но и от компенсаторных стратегий. Применение когнитивных стратегий способствует повышению уверенности студента в своих знаниях, умениях и навыках, а это, в свою очередь, влияет на качество речи и свидетельствует о высоком уровне сформированности коммуникативной компетенции. Компенсаторные стратегии лишь помогают найти выход из сложной ситуации, однако на экзамене или зачете различные перифразы или невербальные приемы не способствуют ни беглости, ни качеству речевого высказывания. Как видим, такие общепринятые приемы, как заучивание наизусть, планирование, организация, самооценка и самоконтроль, использование любой возможности «поговорить на английском языке», сами по себе, автоматически, не гарантируют хорошего навыка говорения. Применение аффективных стратегий, а также приемов кооперации и социального взаимодействия могут не только не помочь, но препятствовать устной речи студентов, например, ее беглости.

Заключение. Выбор стратегий с целью совершенствования навыка говорения должен быть персонифицирован, так как большую роль в успешности этого процесса играют когнитивные способности каждого отдельного студента. Преподавателю необходимо узнать

предпочитаемые стратегии своих студентов и постараться скорректировать их усилия в наиболее приемлемом для них русле. Требование индивидуализации и диверсификации подготовки по иностранному языку в настоящее время является необходимым условием непрерывного повышения уровня профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности современных инженеров.

Представляется чрезвычайно полезным обучать студентов стратегиям и тактикам формирования собственных коммуникативных компетенций, т. е. тому, что называется «учить учиться», однако это должно основываться на предварительных исследованиях. Выводы, результаты, методы и приемы, изложенные в данной статье, могут быть полезны преподавателям в их профессиональной деятельности, а также при проведении подобных исследований с целью повышения качества формирования не только навыков говорения, но и других видов речевой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Stern H.H. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 1975, no. 31, pp. 304–318.
- [2] O'Malley J.M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Russo R.P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 1985, no. 35, pp. 21–46.
- [3] Oxford R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, 1990, 102 p.
- [4] Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. *Learner strategies in language learning*, Wenden A.L., Rubin J., eds. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1999, pp. 15–30.
- [5] Yang N.D. Effective awareness-raising in language learning strategy training. *The annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Long Beach, CA, USA, 1995, pp. 189–196.
- [6] Huang S.C. Effect of language learning strategies training on English learning. *Conference information package of the National Changhua University of Education*. Taiwan, 15 August 2011, Report FL № 027 117, pp. 65–72.
- [7] Dansereau D. Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research*, eds. Segal J.W., Chipman S.F., Glaser Hillsdale R., eds. NJ, Erlbaum, 1985, pp. 209–240.
- [8] Ghani M. Language learning strategies employed by L2 learners. *Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies)*, 2003, vol. 4, pp. 31–36.
- [9] Chamot A.U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, vol. 1, no. 1, pp. 14–26.
- [10] Lee C.K. An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 2010, vol. 7, pp. 132–152.
- [11] Dreyer C., Oxford R.L. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives*, ed. Oxford R., Manoa, University of Hawaii Press, 1996, pp. 17–18.
- [12] Park G.P. Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 1997, no. 30, pp. 211–221.
- [13] Bremner S. Language learning strategies and language proficiency. Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, no. 55, pp. 490–514.

- [14] Sheorey R. An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System*, 1999, no. 27, pp. 173–190.
- [15] Nisbet D.L., Tindall E.R., Arroyo A.A. Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 2005, no. 38, pp. 100–107.
- [16] Pawlak M. Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. *Research in Language*, 2009, no. 7, pp. 43–60.
- [17] Mystkowska-Wiertelak A. The use of grammar learning strategies among secondary school students. *Investigating English language learning and teaching*, ed. Pawlak M., Poznan' — Kalisz, Adam Mickiewicz University Press, 2008, pp. 139–148.
- [18] Oxford R. L., Ehrman M. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 1995, no. 23, pp. 359–386.
- [19] Cohen A.D., Scott K. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, ed. Oxford R., Manoa, University of Hawaii Press, 1996, pp. 89–106.
- [20] Ellis R. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 2008, 302 p.
- [21] Takeuchi O. Language learning strategies and their relationship to achievement. *English as a foreign language. Language Laboratory*, 1993, no. 30, pp. 17–34.
- [22] Lessard-Clouston M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, 1997, vol. III, no. 12. URL: [http:// iteslj.org/](http://iteslj.org/) <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (дата обращения 24.03.2014).
- [23] Strategy Inventory for Language Learning (SILL). URL: [http:// home-work.wtuc.edu.tw/sill.php](http://home-work.wtuc.edu.tw/sill.php). (дата обращения 19.05.2013). URL: [http:// e-flt.nus.edu.sg/](http://e-flt.nus.edu.sg/) (дата обращения 27.09.2014).
- [24] Формула расчета коэффициента корреляции Пирсона URL: [http:// statspy.ru/pearson/formula-pirsona/](http://statspy.ru/pearson/formula-pirsona/) (дата обращения 12.09.2014).
- [25] Oxford R.L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 1996, no. 7 (1, 2), pp. 25–45.
- [26] Cohen A. Strategy training for second language learners. *Digest. Second Language Learning*, 2003, August, EDO-FL-03-02. URL: [http:// www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html](http://www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html) (дата обращения 05.10.2014).
- [27] Конышева А.В. *Английский язык. Современные методы обучения*. Минск, ТетраСистемс, 2007, с. 104–133.
- [28] Крысин Л.П. Социальный аспект владения языком. *Социальная психоллингвистика: Хрестоматия*, сост. Седов К.Ф., Москва, Лабиринт, 2007, с. 96–124
- [29] Седов К.Ф. Речевая агрессия и агрессивность как черта речевого портрета. *Социальная психоллингвистика: Хрестомати*. Седов К.Ф., сост. Москва, Лабиринт, 2007, с. 250–277.

Статья поступила в редакцию 30.12.2014

Ссылку на эту статью просим оформлять следующим образом:
Николаева Н.Н. Зависимость формирования навыка говорения на английском языке от стратегий его изучения (экспериментальный подход). *Гуманитарный вестник*, 2015, вып. 5. URL: <http://hmbul.bmstu.ru/catalog/edu/hidden/245.html>

Николаева Наталья Николаевна — канд. филол. наук, доцент кафедры «Английский язык для приборостроительных специальностей» факультета «Лингвистика» МГТУ им. Н.Э. Баумана. Сфера научных интересов: биокогнитивная философия языка, когнитивная лингвистика, психо- и социолингвистика, политическая лингвистика, гендерные и дискурсивные исследования, переводоведение, межкультурная коммуникация, прикладная лингвистика (технический, юридический, экономический, масс-медийный языки), методика преподавания иностранных языков.
e-mail: nnn55n73@mail.ru

The relationship between students' learning strategies and speaking performance in English (an experimental approach)

© N.N. Nikolaeva

Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 105005, Russia

The article presents the results of an experimental research carried out among third and fourth year students of the technical specializations. It aims at seeking a relationship between learning strategies employed by the undergraduates and their speaking performance. P. Oxford's taxonomy of language learning strategies and the "Strategy Inventory for Language Learning" (SILL) were used as the bases for the research. The data were correlated with the overall end-of-the-term/year results of the oral examination. The results show that some language learning strategies might go in pair with better speaking performance, but there is much individual variation in this respect. The findings, their evaluation as well as psycholinguistic interpretation can be used to facilitate the language learning process and to boost each student's learning efficiency.

Keywords: training methods, speaking performance improvement, the English language, language learning strategy, Strategy Inventory for Language Learning (SILL).

REFERENCES

- [1] Stern H.H. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 1975, no. 31, pp. 304–318.
- [2] O'Malley J.M., Chamot A.U., Stewner-Manzanares G., Kupper L., Russo R.P. Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 1985, no. 35, pp. 21–46.
- [3] Oxford R.L. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York, 1990, 102 p.
- [4] Rubin J. Learner strategies: Theoretical assumptions, research history, and typology. *Learner strategies in language learning*. Wenden A.L., Rubin J., eds. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall, 1999, pp. 15–30.
- [5] Yang N.D. Effective awareness-raising in language learning strategy training. *The annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Long Beach, CA, USA, 1995, pp. 189–196.
- [6] Huang S.C. Effect of language learning strategies training on English learning. *Conference information package of the National Changhua University of Education*. Taiwan, 15 August 2011, Report FL no. 027 117, pp. 65–72.
- [7] Dansereau D. Learning strategy research. *Thinking and Learning Skills: Relating Learning to Basic Research*. Segal J.W., Chipman S.F., Glaser Hillsdale R., eds. NJ: Erlbaum, 1985, pp. 209–240.
- [8] Ghani M. Language learning strategies employed by L2 learners. *Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies)*, 2003, vol. 4, pp. 31–36.
- [9] Chamot A.U. Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2004, vol. 1, no. 1, pp. 14–26.
- [10] Lee C.K. An overview of language learning strategies. *ARECLS*, 2010, vol. 7, pp. 132–152.
- [11] Dreyer C., Oxford R.L. Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans-speakers in South Africa. *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives*, ed. Oxford R., Manoa, University of Hawaii Press, 1996, pp. 17–18.

- [12] Park G.P. Language learning strategies and English proficiency in Korean university students. *Foreign Language Annals*, 1997, no. 30, pp. 211–221.
- [13] Bremner S. Language learning strategies and language proficiency. Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 1999, no. 55, pp. 490–514.
- [14] Sheorey R. An examination of language learning strategy use in the setting of an indigenized variety of English. *System*, 1999, no. 27, pp. 173–190.
- [15] Nisbet D.L., Tindall E.R., Arroyo A.A. Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 2005, no. 38, pp. 100–107.
- [16] Pawlak M. Grammar learning strategies and language attainment: Seeking a relationship. *Research in Language*, 2009, no. 7, pp. 43–60.
- [17] Mystkowska-Wiertelak A. The use of grammar learning strategies among secondary school students. *Investigating English language learning and teaching*. Pawlak M., ed. Poznan — Kalisz, Adam Mickiewicz University Press, 2008, pp. 139–148.
- [18] Oxford R. L., Ehrman M. Adults' language learning strategies in an intensive foreign language program in the United States. *System*, 1995, no. 23, pp. 359–386.
- [19] Cohen A.D., Scott K. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*, ed. Oxford R., Manoa, University of Hawaii Press, 1996, pp. 89–106.
- [20] Ellis R. *The study of second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press, 2008, 302 p.
- [21] Takeuchi O. Language learning strategies and their relationship to achievement. *English as a foreign language. Language Laboratory*, 1993, no. 30, pp. 17–34.
- [22] Lessard-Clouston M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers. *The Internet TESL Journal*, 1997, vol. III, no. 12. Available at: <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html> (accessed March 24, 2014).
- [23] Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Available at: <http://home-work.wtuc.edu.tw/sill.php>. (accessed May 19, 2013). Available at: <http://e-flt.nus.edu.sg/> (accessed September 27, 2014).
- [24] Formula rascheta koeffitsienta korreljatsii Pirsona [The formula for calculating of Pearson product-moment correlation coefficient]. Available at: <http://statpsy.ru/pearson/formula-pirsona/> (accessed September 12, 2014).
- [25] Oxford R.L. Employing a questionnaire to assess the use of language learning strategies. *Applied Language Learning*, 1996, no. 7 (1, 2), pp. 25–45.
- [26] Cohen A. Strategy training for second language learners. *Digest. Second Language Learning*, 2003, August, EDO-FL-03-02. Available at: <http://www.cal.org/resources/digest/0302cohen.html> (accessed October 05, 2014).
- [27] Konyshva A.V. *Angliyskiy yazyk. Sovremennye metody obucheniya*. [The English language. Current training techniques]. Minsk, TetraSystems Publ., 2007, pp. 104–133.
- [28] Krysin L.P. Sotsial'nyi aspekt vladeniya yazykom [Social aspect of language proficiency]. *Social linguistics: Anthology*. Sedov K.F., ed. Moscow, Labirint Publ., 2007, pp. 96–124.
- [29] Sedov K.F. Rehevaya agressiya i agressivnost' kak cherta rehevogo portreta [Aggressive speech and aggressiveness as a distinctive feature of the speech image]. *Social linguistics: Anthology*. Sedov K.F., ed. Moscow, Labirint Publ., 2007, pp. 250–277.

Nikolaeva N.N., Ph.D., assoc. professor of the Linguistic Department 'English for the Department of Instrument Design' at Bauman Moscow State Technical University. Primary scientific interests are in (bio)cognitive linguistics, socio-and-psycholinguistics, gender studies, discourse and political researches, translation and interpretation as well as second language acquisition and foreign language pedagogy, methodology, and psychology. Currently the research focuses on issues concerning the genesis and development of a professional worldview, international communication, global spread of English and the language's impact in non-native contexts, especially in Russia and Europe.
e-mail: nnn55n73@mail.ru