

Брем Наталья Сергеевна

**Формирование
учебно-стратегической компетентности
при изучении русского языка как иностранного
студентами неязыковых специальностей вузов**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный, уровень общего, профессионального, дополнительного образования, профессионального обучения)

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Новосибирский государственный технический университет» на кафедре филологии

Научный руководитель:

доктор филологических наук, доцент
Мандрикова Галина Михайловна

Официальные оппоненты:

Романова Нина Навична, доктор педагогических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», кафедра Л-1 («Русский язык»), заведующий кафедрой

Рубцова Елена Викторовна, кандидат филологических наук, доцент, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курский государственный медицинский университет» Минздрава России, кафедра русского языка и культуры речи, доцент

Ведущая организация: федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Филиал Военной академии материально-технического обеспечения имени генерала армии А.В. Хрулёва» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске (г. Омск)

Защита состоится 22 декабря 2022 г. 10.00 на заседании диссертационного совета 24.2.292.02, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина», по адресу: 117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина» и на официальном сайте: <https://www.pushkin.institute/>

Материалы по защите диссертации размещены на официальном сайте ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»: https://www.pushkin.institute/science/dissovet/detail.php?ELEMENT_ID=32358

Автореферат разослан « ___ » _____ 2022 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Филиппова Варвара Михайловна

Общая характеристика диссертационной работы

В конце прошлого столетия в отечественной и мировой лингводидактике произошло глобальное смещение фокуса исследования с учителей и преподавания на учеников и изучение. Об этом свидетельствует востребованность в современном образовании таких концепций, как развитие критического мышления, обучение в сотрудничестве, активное обучение, проблемное обучение, проектная деятельность, освоение иностранного языка (ср. англ.: foreign language acquisition (ранее: foreign language learning), саморегуляция (англ.: self-directed learning, self-management, self-regulation), непрерывное образование (англ.: lifelong learning), автономное образование (англ.: autonomous learning) и др. Логично, что изменение тенденций в образовании потребовало новых подходов к организации учебной деятельности. Одним из таких подходов стало обучение учебным стратегиям.

Степень разработанности научной проблемы

Стратегия в самом общем виде определяется как «общая, основная установка, важная для подготовки и осуществления чего-л.» [МАС IV 1984: 282]. Понятие **стратегия** включает в себя понятия планирования, проектирования действий и определенный концептуально-теоретический компонент [Кемеров 2015]. Напомним, что этот термин активно используется в теории коммуникации (ср.: *коммуникативная (речевая) стратегия* – совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели [Жеребило 2016]).

В контексте преподавания иностранного языка (ИЯ) термин **учебная стратегия** впервые появился в работах западных лингвистов Дж. Рубин и Х. Штерна, основателей направления «изучение хороших учеников» (Good language learners studies) в 1975 г.

Учебной стратегией (стратегией изучения иностранного языка) в англоязычной литературе называют сознательные, намеренные, выбранные самостоятельно и поддающиеся преподаванию шаги / техники и в целом учебное поведение в рамках изучения иностранного языка и культуры [Oxford & Gkonou 2018].

В советской и российской лингводидактической науке термин **стратегия** начал активно использоваться гораздо позже, в начале 2000-х годов. Однако идеи, аналогичные западным, встречаются (в несколько иной формулировке), например, в работах Н. И. Кондакова и Е. И. Пассова. У названных авторов учебные стратегии представлены терминами «алгоритмы» [Кондаков 1975], «описания алгоритмов», «умение учиться» [Пассов 2010] и под. Так, Е. И. Пассов указывает на необходимость обращать внимание отстающих учеников на «способы наиболее оптимального выполнения каждого предлагаемого задания», «описывать алгоритмы выполнения заданий», обучать учащихся «рационально выполнять упражнения различных типов с различными опорами (вербальными, схематическими, изобразительными)»; «учить учиться» [Пассов 2010: 172]. Термины «стратегия обучения» и «стратегия усвоения» использовались и М. Н. Вятютневым [1978].

На современном этапе развития российской методики преподавания иностранного языка (ИЯ) проблема учебных стратегий все чаще привлекает внимание исследователей (см. работы [Кононова 2009]; [Овчинникова 2013]; [Третьякова, Трофимова 2013]; [Хасиева 2014], [Сыса 2016]; [Машлыкина 2016]; [Карманова 2017]; [Колерова 2017]; [Королева, Игнатъева 2017]; [Оладышкина, Игнатъева 2017]; [Шостак 2017]; [Якушева, Яковлева 2018]; [Куприянчик 2019]; [Саркисян 2020]; [Майоренко и др. 2021] и др.).

В методике преподавания немецкого и английского языков, например, поднимаются следующие вопросы:

- обучение учебным стратегиям студентов языковых/неязыковых специальностей, обучение стратегиям взрослых, формирование учебных стратегий при плюрилингвальном обучении;
- формирование навыка использования стратегий чтения, компенсаторных, метакогнитивных, когнитивных, аффективных, экзаменационных стратегий;
- учебные стратегии в развитии автономности учащихся;
- описание объема структуры и содержания понятия «учебная стратегия»; актуальность формирования учебных стратегий у учащихся;
- описание самих стратегий; классификация учебных стратегий.

В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) идея учебных стратегий представлена пока значительно скромнее (см. работы [Юнаш 2016]; [Барсегян 2017]; [Грифанова 2017]; [Лебединский 2019]; [Сюцзюань 2018]). К исследуемым авторами вопросам можно отнести:

- изучение стратегий овладения иностранцами русским языком с последующим построением стратегической концепции обучения;
- обучение стратегиям переработки информации в процессе аудирования, чтения;
- влияние национальных лингводидактических традиций на учебные стратегии учащихся;
- учет актуально используемых студентом учебных стратегий при выборе методических приемов.

Актуальность исследования

Современные тенденции в образовании (ориентация на индивидуальные потребности, цели, интересы студента; взаимодействие студента с «живым» знанием; предоставление студенту возможности самостоятельно проектировать собственные образовательные траектории (см. например, активные методы обучения, современные компьютерные технологии, дистанционное образование, inquiry-based learning, discovery learning)) и новые образовательные инструменты (электронные словари, онлайн-тренажеры, электронные базы данных и т.д.) предполагают качественно новую роль студента в образовательном процессе, ответственность за конечный результат все более смещается на студента. Из реципиента студент превращается в активного участника образовательного процесса и даже своего рода «специалиста» по изучению, в частности, иностранного языка. Всё это свидетельствует о том, что рассмотрение проблемы учебных стратегий с позиций компетентностного подхода, становится актуальной лингвометодической задачей.

В методике РКИ еще более актуальным является проблема метода обучения учебным стратегиям. Так, в российской практике преподавания РКИ учебные стратегии, как правило, преподаются имплицитно, т.е. преподаватель на каждом этапе дает четкие инструкции о том, что и как должен делать иностранный студент, например, «прочитайте текст и найдите в нем ...», «прочитайте текст еще раз и ответьте на вопросы» и т.д. В результате, в ходе выполнения заданий данного типа студенты привыкают поступать определенным образом. Заметим, что глобальные тенденции в этой области (см. работы Дж. В. Аллен, С. Блэка, С. Дж. Вивер, Л. Гилберта, Д. В. Гриненко, К. Гриффиса, В. А. Кононовой, Э. Макаро, А. Муэллас, А. Д. Коэна, Р. Оксфорд, Дж. Рубин, С. Н. Самперио, Ф. Субона, А. У. Шамот Х. Штерна и др.) связаны с использованием эксплицитных методов преподавания учебных стратегий.

Третья проблема заключается в том, что, как отмечают многие преподаватели РКИ, компетентность иностранных студентов в использовании некоторых учебных стратегий нужно повышать. Иностранные студенты, обучающиеся в России на неязыковых специальностях, нуждаются в тренировке следующих навыков:

- планировать и контролировать процесс выполнения учебных задач в ходе самостоятельной работы (понимание и осознание учебной задачи, выработка программы действий, чёткое определение цели и способов её достижения), самостоятельно добывать необходимые знания (в том числе справочно-информационные умения) (см. [Козырева 2011]; [Козырева 2013]; [Богиня 2009];

- самостоятельно отбирать материал для усвоения на ИЯ (РКИ) (см. [Большакова, Усачёва 2014] и др.);

- эффективно запоминать языковой материал (см. [Розанова 2011]; [Гаврюшенко 2016]; [Микалаускайте и др. 2020]; [Шестакова 2019] и др.);

- интерпретировать факты новой культуры и языка, искать возможности для практики русского языка в естественных условиях (см. [Зубарева, Фролова 2016]; [Филимонова, Романюк, Годенко 2019]; [Чулкова 2008]; [Шмоница 2008]; [Тимошенкова, Федотова 2008]; [Фролова, Аль-Хатиб 2016]; [Попкова 2012] и др.);

- справляться с аффективной нагрузкой (см. [Искандари 2016]; [Яйич, Чагаль 2021]; [Розанова 2010]).

Аналогичные проблемы отмечены и в наших беседах с преподавателями РКИ, работающими в российских вузах. Преподаватели также отмечали неумение студентов организовать / планировать свое личное время для выполнения домашних заданий, отсутствие у них мотивации к самостоятельному изучению русского языка, низкий уровень владения стратегиями работы со словарем и стратегиями самостоятельной работы с текстом [Там же].

Таким образом, **актуальность** исследования обусловлена:

- необходимостью рассмотрения проблемы преподавания учебных стратегий с позиций компетентностного подхода;

- внедрением эксплицитных методов преподавания учебных стратегий в методику РКИ;

- социальным заказом (необходимостью повышения компетентности

иностранцев, обучающихся в России, в использовании учебных стратегий).

Объект исследования – учебно-стратегическая компетентность в изучении русского языка как иностранного, понимаемая как умение самостоятельно выбирать и использовать широкий репертуар учебных стратегий для решения учебных и коммуникативных задач и достижения целей по изучению языка.

Предмет исследования – структура и содержание учебно-стратегической компетентности и номенклатура знаний и умений как основа для создания методической модели оценки уровня сформированности учебно-стратегической компетентности.

Цель исследования – теоретически обосновать структуру и содержание учебно-стратегической компетентности и описать методическую модель формирования этой компетентности.

Для достижения заявленной цели необходимо решить следующие **задачи**:

1) на основе анализа психолого-педагогической литературы рассмотреть понятие **учебная стратегия** и определить, как оно соотносится с другими лингводидактическими и психологическими характеристиками учащихся, такими, как индивидуальный стиль учебной деятельности, национальные особенности студента, трудности в изучении ИЯ (РКИ);

2) описать содержание понятия **учебно-стратегическая компетентность** и его структуру: определить компонентный и уровневый состав данной компетентности; создать авторскую номенклатуру знаний и умений учебно-стратегической компетентности;

3) разработать инструментарий для оценки уровня сформированности данной компетентности; инструментарий для отбора содержания обучения по формированию учебно-стратегической компетентности; разработать комплекс упражнений;

4) разработать и представить методическую модель формирования и оценки учебно-стратегической компетентности у студентов-иностранцев, изучающих РКИ в России;

5) проверить с помощью опытного обучения эффективность предложенной модели.

Материал исследования:

а) данные тестирования барьеров при изучении ИЯ студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык (54 респондента);

б) данные тестирования стратегического репертуара студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык (62 респондента);

в) данные тестирования стратегического репертуара иностранных студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ (109 респондентов);

г) данные саморефлексии по проделанному заданию (письмо);

д) беседы с преподавателями РКИ, работающими в российских вузах и языковых школах (140 единиц исследования);

е) данные тестирования барьеров при изучении РКИ студентов неязыковых специальностей, обучающихся в России (101 респондент);

ж) данные, полученные в ходе опытного обучения.

Методы исследования: описательно-аналитический, тестирование учебных стратегий студентов, тестирование барьеров при изучении ИЯ, интервью, метод саморефлексии по проделанному заданию, метод педагогического проектирования, опытное обучение, методы математической статистики.

Теоретической и методологической основой исследования являются:

- исследования в рамках направления «хорошие ученики» (С. Griffiths, J. Rubin, Н. Stern и др.); исследования, посвященные индивидуальному стилю учебной деятельности (А. D. Cohen, R. L. Oxford, S. J. Weaver, О. Я. Андрос, Л. А. Вяткина, С. Ю. Жданова, Е. А. Климов, Б. Б. Коссов, В. С. Мерлин, О. С. Самбикина, Ю. А. Сибирякова, Е. А. Силина, Б. В. Черенкова, М. Р. Щукин и др.);
- типологии учебных стратегий (Е. Macaro, R. L. Oxford, J. Rubin, Н. Stern, Т. Е. Овчинникова и др.); модели преподавания учебных стратегий (А. U. Chamot, Е. Macaro, R. L. Oxford и др.); исследования культурной специфики учебных стратегий (А. U. Chamot, U. Kasim, L. Mitits, А. Muslem, N. А. Syamaun, А. Santihastuti, Е. К. Аль-Хатиб, А. Е. Годенко, Е. С. Романюк, Г. Ю. Тимошенко, Н. Ю. Филимонова, Н. В. Федотова, О. А. Фролова, С. Б. Чулкова, Т. А. Шмонина и др.);
- исследования барьеров и трудностей в изучении иностранного языка (К. Т. Dinklage, R. Sparks, Л. В. Абалдина, Т. И. Вербицкая, Н. В. Губарева, Л. В. Редькина и др.);
- исследования стратегической компетенции (компетентности) (L. F. Bachman, M. Canale&M. Swain, D. Little, A. S. Palmer, S. J. Savignon, E. Tarone, D. G. Tereshchuk, О. Н. Андрущенко, Г. В. Ахметжанова, В. Е. Бутева, Н. Д. Вербицкая, В. В. Волик, Г. В. Елизарова, Ж. А. Елукова, В. В. Жура, И. П. Задорожная, М. Р. Коренева, О. Н. Михайлина, А. Д. Музафарова, С. Ю. Николаева, Е. Э. Новикова, К. В. Павлова, Т. П. Рассказова, Н. А. Чечева, В. Шовковский, Т. Шовкова).

Научная новизна диссертационной работы заключается в комплексном анализе феномена учебно-стратегической компетентности и определяется следующими результатами:

- обоснован термин «учебная стратегия», уточнено его положение в теории и методике РКИ, изучено развитие представлений об учебных стратегиях в отечественной и мировой лингводидактике, начиная со второй половины прошлого столетия;
- доказана и описана взаимосвязь учебных стратегий и трудностей в изучении русского языка как иностранного; установлено, что учебные стратегии и трудности не находятся в прямой взаимозависимости (как и успех в изучении иностранного языка (русского как иностранного)), однако статистически степень и количество трудностей тем выше, чем меньшим количеством учебных стратегий владеет студент; что исключает количественное тестирование учебных стратегий как инструмент для предсказания успешности изучения языка, но подчеркивает важность индивидуализированного, целенаправленного

обучения учебным стратегиям в рамках курса РКИ;

- учебно-стратегическая компетентность выделена как отдельный аспект лингводидактического исследования, описан объем структуры и содержание понятия «учебно-стратегическая компетентность» применительно к изучению русского языка как иностранного; в структуре учебно-стратегической компетентности выделены: ресурсный, операционно-прагматический, социально-адаптационный компоненты, позволяющие рассматривать исследуемый феномен в тесной связи с объектом обучения, его психологическими особенностями, предыдущим академическим опытом, желаниями, потребностями и стремлениями, а также техническими навыками и практическими способностями;
- предложена номенклатура знаний и умений, входящих в состав данной компетентности, а именно: знаний о способах решения различных учебных задач, алгоритмах использования конкретных стратегий и умений: самостоятельно выбирать, реализовывать, анализировать, комбинировать учебные стратегии, адаптировать свой стратегический репертуар;
- описаны типы учащихся и уровни учебно-стратегической компетентности изучающих иностранный язык (РКИ) на основе закономерно пересекающихся признаков; уровневая классификация позволила создать наглядную иерархию, демонстрирующую взаимосвязь критериев, отобранных для оценки уровня сформированности учебно-стратегической компетентности.

Теоретическая значимость работы заключается в:

- обосновании критериев для определения уровня сформированности учебно-стратегической компетентности;
- обосновании критериев отбора учебных стратегий, входящих в содержание обучения по формированию учебно-стратегической компетентности для студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в российских вузах;
- обосновании методической модели эксплицитного формирования учебно-стратегической компетентности иностранных студентов неязыковых специальностей, изучающих русский язык в российских вузах.

Практическая ценность работы состоит в создании:

- программы и ряда методических разработок для курса по повышению учебно-стратегической компетентности, предназначенного для студентов неязыковых специальностей вузов, изучающих РКИ;
- комплекса упражнений по формированию учебно-стратегической компетентности;
- инструментов для оценки уровня сформированности этой компетентности (теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (адаптированная версия для студентов, изучающих РКИ)», адаптированная версия SILL, анкета учебных стратегий, анкета «Я могу»);

- инструмента для отбора содержания обучения стратегиям (реестр учебных стратегий).

Положения, выносимые на защиту:

1. Студенты неязыковых специальностей, изучающие русский язык как иностранный в России, по ряду причин (различия образовательных традиций в России и родной стране студентов, особенности родной культуры студентов, степень различий, непохожести русского и родного языков студентов и т.д.) имеют различный репертуар учебных стратегий, часто не включающий учебные стратегии, необходимые для успешного освоения русского языка в российском вузе, ввиду чего эти студенты нуждаются в корректировке своего стратегического репертуара.

2. В рамках преподавания РКИ необходимо рассматривать использование учебных стратегий как компетентность, т.е., «наличие знаний, опыта и навыков, нужных для эффективной деятельности в заданной предметной области (изучение русского языка)». В данной работе мы говорим о компетентности как качестве, о подготовке студента, компетентного в изучении иностранного языка. Перефразируя идею А. Н. Щукина, можем сказать, что такая компетентность – это «лично и интеллектуально обусловленное, мотивированное проявление умений и навыков» использования учебных стратегий; или, используя термин Н. Хомского, это способность пользоваться приобретенными знаниями об учебных стратегиях, навыками и умениями их использования при изучении языка.

Применение компетентного подхода позволит точнее определить место учебных стратегий в курсе РКИ; требования к знаниям, умениям и навыкам студентов в применении учебных стратегий; критерии оценки этих знаний, умений и навыков.

3. Результат формирования такой учебно-стратегической компетентности можно оценивать исходя из:

- а) осведомленности студентов об учебных стратегиях;
- б) использования студентами учебных стратегий в реальной практике изучения русского языка;
- в) результативности учебной деятельности.

4. Эксплицитное преподавание учебных стратегий позволит студентам лучше адаптироваться в российскую академическую среду: понимать требования и ожидания преподавателей, эффективно выполнять разные типы заданий (в том числе нетипичные в родной стране студента), контролировать собственный процесс изучения русского языка (в том числе барьеры при изучении ИЯ), поддерживать активность в образовательном процессе, научиться нести ответственность за результат учебной деятельности.

5. Предложенная методическая модель (включающая целевой, теоретический, содержательный, технологический, оценочно-результативный компоненты) поможет более целенаправленно отбирать содержание обучения учебным стратегиям (основываясь на приоритетах студентов в использовании различных учебных стратегий и характере трудностей при изучении русского языка), последовательно и эксплицитно формировать у студентов учебно-

стратегические знания, умения и навыки; объективно оценивать результаты такого обучения.

Степень достоверности полученных результатов подтверждается достаточным количеством наблюдений, выбором методов исследования, которые соответствуют цели работы, поставленным задачам и материалу исследования. Сформулированные в тексте диссертации научные положения и выводы основаны на фактических данных, представленных в приведенных таблицах и рисунках. Статистический анализ и интерпретация полученных результатов проведены с использованием современных методов обработки информации и статистического анализа.

Апробация результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в выступлениях на регулярных научных семинарах кафедры филологии факультета гуманитарного образования (ФГО) НГТУ, на научных сессиях ФГО НГТУ (Новосибирск, 2018, 2019, 2020, 2021 гг.), на международных и межвузовских научно-практических конференциях (Международная научно-практическая конференция «Актуальные проблемы изучения языка, литературы и журналистики: контаминация и конвергенция гуманитарной мысли», ноябрь 2016, Абакан; VII Международная научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация: лингвистические аспекты», март 2017, Новосибирск; XIV Севастопольские Кирилло-Мефодиевские чтения, сентябрь 2020, Севастополь; Международная научная конференция «Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики», февраль 2021, Екатеринбург; IX Международная научно-практическая конференция «Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты», март 2021, Новосибирск; Международная научно-практическая конференция «Язык и технологии в междисциплинарной парадигме», апрель 2021, Иркутск), а также в 10 публикациях, в том числе 2 – в научных изданиях, рецензируемых базой Web of Science, 7 – в научных рецензируемых изданиях, входящих в перечень ВАК МНиВО РФ. Также автором исследования создано электронное учебно-методическое пособие «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка: электронное учебно-методическое пособие» (в соавторстве с Мандриковой Г.М.).

Личный вклад автора. Автором лично проведен анализ понятия *учебная стратегия*: его структуры, трактовок, изучена история становления термина, классификации учебных стратегий и модели преподавания, взаимосвязь учебных стратегий и других лингводидактических переменных. Для уточнения некоторых позиций проведено два эмпирических исследования: в Новосибирском государственном университете со студентами неязыковых специальностей, изучающими русский язык как иностранный, и студентами, изучающими английский язык; и в Новосибирском государственном техническом университете на факультете гуманитарного образования со студентами, изучающими английский язык.

Изучены различные трактовки понятий *компетентность*, *компетенция*, *стратегическая компетентность* и *учебно-стратегическая компетентность*, предложено авторское определение данной компетентности, ее структурный и

уровневый состав. На основе теоретических положений разработана методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности. Для обеспечения модели создан необходимый инструментарий: адаптированная версия теста «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка» для изучающих русский язык как иностранный в России, комплекс упражнений, реестр учебных стратегий, адаптированная версия SILL. Создание и адаптация методик включали определение исходного теоретического концепта, беседы с преподавателями русского языка как иностранного, создание банка пунктов и проверку внутренней согласованности тестов, разработку инструкции испытуемым, формата регистрации и алгоритмов обработки данных, проверку критериальной валидности методик.

Для экспериментальной оценки разработанной модели проведено опытное обучение на базе Новосибирского высшего военного командного училища. Для оценки результатов опытного обучения дополнительно разработаны две анкеты (анкета с открытыми вопросами и анкета «Я могу»). Результаты опытного обучения обработаны при помощи методов математической статистики, сделаны выводы об эффективности использованной методической модели.

Структура диссертации. Диссертация содержит введение, три главы, заключение, список литературы и приложения. Исследование иллюстрировано 64 таблицами, 6 диаграммами, 6 гистограммами и 12 схемами.

Основное содержание диссертационной работы

Во введении доказывается актуальность темы диссертационного исследования, декларируется степень ее разработанности, называются объект, предмет, цель, задачи, демонстрируются методология и методы исследования, формулируются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, представляются положения, выносимые на защиту, степень достоверности и апробация результатов.

В Главе 1 «**Учебные стратегии: практические и теоретические аспекты**» рассматриваются понятия «учебная стратегия», «учебно-стратегическая компетентность» и «индивидуальный стиль учебной деятельности». Описывается взаимосвязь учебных стратегий и других психологических и лингводидактических переменных: лингвокультурного «происхождения» студентов, индивидуального стиля учебной деятельности, результативности и трудностей в изучении ИЯ (РКИ).

Учебные стратегии традиционно считаются эффективным средством повышения академической успеваемости. Сама идея учебных стратегий возникла из исследований «хороших учеников» (см. параграф 1.1). Мы провели анализ научной литературы на тему взаимосвязи успеха в изучении ИЯ и учебных стратегий. Анализ 21-й статьи, посвященной сопоставлению успешных и отстающих студентов, изучающих иностранные языки в вузе, показал, что прямая корреляция между объемом стратегического репертуара студентов и успехом в изучении ИЯ отсутствует. В то же время 8 экспериментов, описывающих эксплицитное преподавание учебных стратегий, констатируют рост показателей

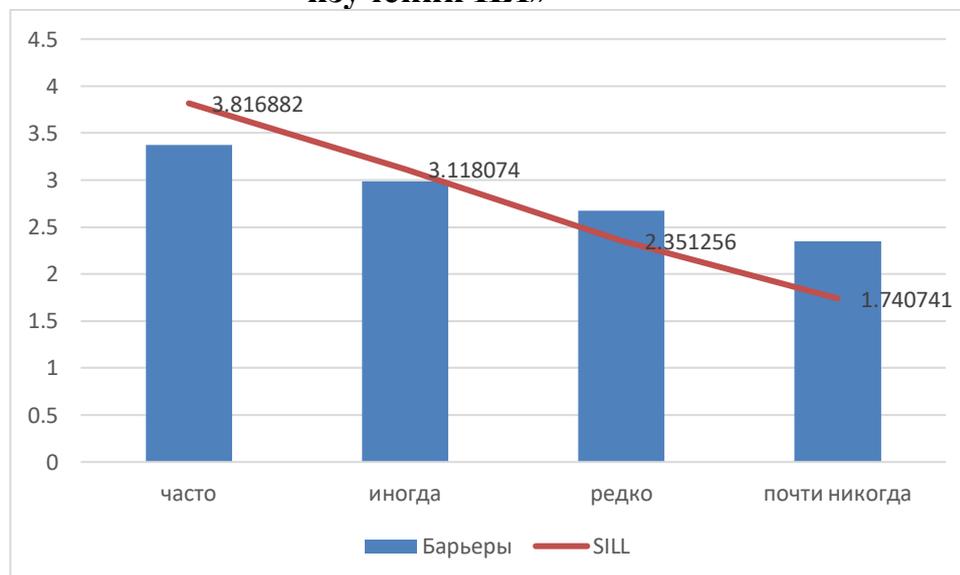
успеваемости, вызванный проведенным опытным обучением.

Кроме того, согласно экспериментальным данным, эксплицитное преподавание учебных стратегий помогает учащимся осваивать более сложный материал [Thompson & Rubin 1996], позволяет студентам, обладающим более низкими способностями, компенсировать «лимитирующие факторы» (initial limitations) [Gilbert 1986]; позитивно влияет на отношение учащихся к предмету изучения [Masaro 2001: 170].

Чтобы эмпирически доказать или опровергнуть взаимосвязь учебных стратегий и трудностей в изучении ИЯ, мы провели следующий эксперимент. 54-м студентам факультета гуманитарного образования НГТУ были предложены опросники: SILL Р. Оксфорд и «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» и получены следующие данные: 14,8% студентов используют стратегии часто; 35% студентов используют стратегии иногда; 42,6% студентов используют стратегии редко; 35,5% студентов почти никогда не используют учебные стратегии. Данные показатели были сопоставлены с показателями этих же студентов по второму опроснику. Первая группа студентов (использующие стратегии часто) по тесту «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» набрала 3,8 пунктов, вторая группа (студенты, использующие стратегии иногда) набрала 3,1 пункт, третья группа (студенты, использующие стратегии редко) набрала 2,4 пункта, последняя группа (почти никогда не использующие стратегии) – 1,7 пунктов (см. Рисунок 1).

Рисунок 1

Сопоставление результатов SILL и «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»



Таким образом, по мере уменьшения частотности использования учебных стратегий по тесту SILL падает и показатель барьеров по тесту «Диагностика барьеров при изучении ИЯ», хотя данные показатели не находятся в прямой взаимосвязисности.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что учебные стратегии не могут считаться достоверным средством прогнозирования успешности изучения ИЯ, однако они являются эффективным средством улучшения достижений учащихся.

Из анализа научной литературы следует, что влияние лингвокультурного «происхождения» студентов на использование ими учебных стратегий вполне реально. Мы пришли к выводу о том, что на выбор учебных стратегий влияют такие национальные особенности, как специфика системы образования родной страны и нормы / правила родной культуры студента. В частности, были отмечены различия в использовании стратегий студентами из Монголии, Китая и Венгрии, Японии и Австралии. Дополнительно нами был проведен небольшой эксперимент по выявлению культурно обусловленных различий в использовании учебных стратегий российскими и иранскими студентами, обучающимися в России. С помощью саморефлексии и тестирования были проанализированы учебные стратегии 8-ми российских студентов Новосибирского государственного университета, изучающих английский язык, и 8-ми студентов из Ирана, изучающих РКИ. Были обнаружены статистически значимые различия в использовании метакогнитивных стратегий у российских и иранских студентов. Также обнаружена разница в использовании стратегий письма: частотность использования словаря и использование беспереводных стратегий написания текстов.

Изучение научной литературы, посвященной проблеме индивидуального учебного стиля, позволило определить следующие отношения между понятиями «стиль» и «стратегия» в контексте лингводидактики: 1) и учебные стратегии, и учебный стиль описывают действия студента в процессе осуществления учебной деятельности; 2) учебные стратегии представляют собой осознанные, выбранные самостоятельно, намеренные действия, а учебный стиль – это действия намеренные или выбранные стихийно, исходя из личных психофизиологических особенностей; 3) примерами учебных стратегий могут быть стратегии работы с текстом, стратегии понимания услышанного, компенсаторные, аффективные, мнемические стратегии; примеры учебных стилей: аудиальный, визуальный, креативный, репродуктивный, аналитический и т.д.; 4) учебный стиль в значительной мере определяет выбор учебных стратегий, однако для наибольшей успешности учебной деятельности, студенту приходится выходить за рамки своего учебного стиля и пользоваться также стратегиями, менее типичными для него.

В Главе 2 – **«Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ, разработка инструментария»** был проведен анализ научной литературы, посвященной стратегической компетентности вообще и учебно-стратегической компетентности (УСК) в частности, дано определение этой компетентности. Мы трактуем развитие *учебно-стратегической компетентности* как показатель самореализации и адаптации личности в учебном процессе, выражающийся в развитии знаний, умений и навыков самостоятельно выбирать, использовать и комбинировать широкий репертуар учебных стратегий для решения учебных и коммуникативных задач и достижения целей по изучению ИЯ, а также в результативности учебной деятельности.

Формирование учебно-стратегической компетентности предполагает приобретение знаний о:

- способах решения различных учебных задач, алгоритмах использования конкретных стратегий.

умений:

- самостоятельно выбирать учебные стратегии для решения конкретных задач (принимая во внимание тип задачи, условия ее выполнения, имеющиеся для этого материальные и нематериальные ресурсы, социокультурный контекст и т.д.) и осознанно реализовывать намеченные стратегии;

- анализировать, замечать используемые стратегии;

- комбинировать различные стратегии для решения практических задач;

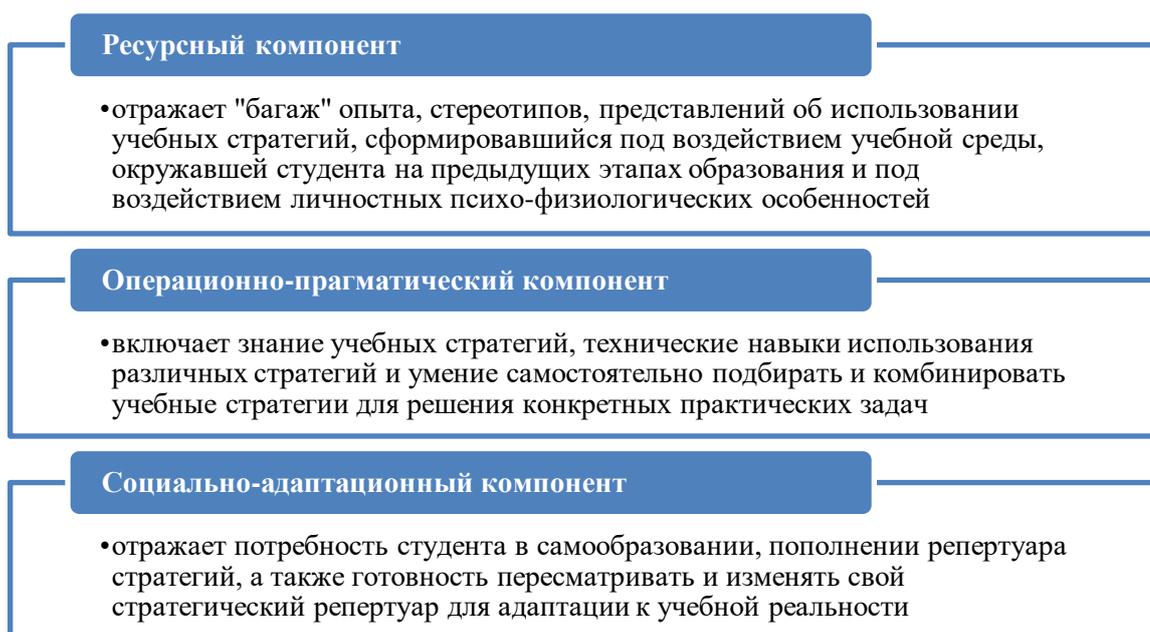
- адаптировать свой стратегический репертуар к конкретным условиям учебной действительности и с учетом своих индивидуальных особенностей;

- использовать стратегии, не типичные для своего учебного стиля, в целях расширения своих возможностей по изучению ИЯ.

Опираясь на содержание понятий «учебная стратегия», «учебно-стратегическая компетентность» и номенклатуру знаний и умений этой компетентности, нами были описаны компоненты учебно-стратегической компетентности: ресурсный, операционно-прагматический и социально-адаптационный (см. Рисунок 2):

Рисунок 2

Структура учебно-стратегической компетентности



Содержание учебно-стратегической компетентности было также проанализировано с позиций критериально-уровневого подхода. Для оценки определения уровня развития этой компетентности у студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в вузе, мы выделили следующие критерии.

Первый критерий – осведомленность о различных учебных стратегиях, т.е. теоретические знания, представления о том, что определенные учебные стратегии существуют.

Второй критерий – частотность использования разных типов учебных стратегий в реальной практике изучения ИЯ (как показатель владения умениями и навыками применения и самостоятельности в использовании различных

учебных стратегий).

Третий критерий – результативность учебной деятельности (как показатель готовности студента эффективно осуществлять учебную деятельность)

(см. Таблицу 1 – в графе «степень выраженности признака» степень выраженности результативности учебной деятельности оценивается по шкале теста «Самооценка успешности изучения ИЯ» (1-1,5, 1,6-2,5, 2,6-3,5, 3,6-4), частотность использования учебных стратегий оценивается по шкале, предложенной в SILL (почти никогда, редко, иногда, часто, почти всегда), осведомленность об учебных стратегиях оценивается по шкале Анкеты учебных стратегий (слабая, средняя, высокая)).

Таблица 1

Уровни учебно-стратегической компетентности

Критерии определения уровня УСК	Степень выраженности признака	Уровень УСК
Результативность	2,6-4	высокий
Частотность использования стратегий	почти всегда/часто	
Осведомленность	высокая	
Результативность	2,6-4	достаточный
Частотность использования стратегий	редко/иногда/часто	
Осведомленность	средняя/ слабая	
Результативность	1,6-2,5	низкий
Частотность использования стратегий	редко/иногда/часто	
Осведомленность	слабая /средняя	
Результативность	1-1,5	нулевой
Частотность использования стратегий	почти никогда	
Осведомленность	слабая	

Нулевой уровень УСК свидетельствует о том, что студент практически не владеет знаниями об учебных стратегиях и умением их применять, почти никогда сознательно не использует эти учебные стратегии, не проявляет инициативы в учебной деятельности. Относительно этапа изучения: слабо владеет русским языком.

Низкий уровень УСК свидетельствует о том, что студент владеет небольшим объемом знаний об учебных стратегиях и умением их применять. Он не проявляет самостоятельности и креативности в поиске возможных решений поставленных задач, действуя по шаблону. Уровень знаний и умений учащегося по иностранному языку (РКИ) значительно ниже ожидаемого для конкретного этапа изучения.

Средний уровень УСК свидетельствует о том, что студент в целом владеет знаниями о различных учебных стратегиях и алгоритмом их применения, использует учебные стратегии в среднем иногда, не проявляя высокой степени самостоятельности и креативности в использовании этих стратегий. Успешно справляется с учебной работой и имеет хорошую успеваемость.

Высокий уровень УСК свидетельствует о том, что студент использует учебные стратегии часто или почти всегда, осознает преимущества применения этих стратегий, творчески комбинирует их для решения практических задач. Владеет иностранным языком (РКИ) в полном соответствии с ожидаемым уровнем и этапом изучения.

Для оценки уровня сформированности учебно-стратегической компетентности у студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России, был разработан соответствующий инструментарий: адаптированная версия SILL, анкета учебных стратегий и тест-опросник «Самооценка успешности изучения ИЯ»

Руководствуясь данными теоретическими положениями, мы предложили методическую модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ, состоящую из следующих блоков (см. Рисунок 3).

Целевой компонент описывает цель и задачи обучения.

Теоретический компонент представлен моделями обучения учебным стратегиям: А. У. Шамот [1998, 2003: 32-38], Р. Оксфорд [Oxford 1990: 200], Э. Макаро [Macaro 2001: 176].

Содержательный компонент описывает этапы обучения.

Технологический компонент включает критерии отбора содержания обучения, инструменты для отбора содержания обучения, адаптированный тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»; комплекс упражнений по формированию учебно-стратегической компетентности.

Оценочно-результативный компонент отражает формы и объекты, а также инструменты контроля и критерии оценки.

Результат обучения – повышение уровня учебно-стратегической компетентности.

Рисунок 3

Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ

Целевой компонент

- **Цель** – повышение уровня учебно-стратегической компетентности учащихся неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России.
- **Задачи:**
- обеспечение теоретической базы учебно-стратегической компетентности студентов;
- формирование у учащихся практических умений и навыков использования учебных стратегий;
- обеспечение накопления опыта использования новых учебных стратегий в ситуациях изучения и общения на изучаемом языке.

Теоретический компонент

- Пятиступенчатая модель А.У. Шамот
- Семиступенчатая модель Р. Оксфорд
- Девятиступенчатая модель Э. Макаро

Содержательный компонент

- Критерии отбора содержания: частотность использования студентами разных типов учебных стратегий; потенциал стратегии для преодоления трудностей в изучении ИЯ (РКИ)

Технологический компонент

- Этапы обучения: организационный, установочно-рефлексивный, знакомство с базовыми категориями, знакомство с новыми учебными стратегиями, конструктивно-формирующий, рефлексивный, продуктивный, оценочный
- Комплекс упражнений по формированию учебно-стратегической компетентности
- Инструмент для отбора содержания обучения по формированию учебно-стратегической компетентности – реестр учебных стратегий

Оценочно-результативный компонент

- Формы контроля: собеседование, тестирование, саморефлексия по проделанному заданию, компьютерные методы диагностики, самоконтроль использования стратегий студентами на занятии, дневники стратегий, размышление вслух
- Объекты контроля: навыки использования, комбинирования и анализа используемых стратегий
- Инструменты контроля: анкета учебных стратегий, анкета "Я могу", адаптированная версия SILL, тест "Диагностика барьеров..." для студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России, бланки саморефлексии по проделанному заданию
- Критерии оценки: теоретические знания о различных учебных стратегиях (название, область и алгоритм применения), практические умения использовать различные учебные стратегии, степень автономности студента при выборе учебной стратегии, адекватность выбора учебных стратегий, способность креативно комбинировать различные учебные стратегии для решения практических задач

Для реализации предложенной модели был разработан соответствующий инструментарий:

- 1) комплекс упражнений,
- 2) инструмент для отбора содержания обучения (реестр учебных стратегий): в основу этой разработки легли исследования, посвященные влиянию учебных стратегий на трудности в изучении ИЯ – в реестре собраны идеи для преподавателя, какие учебные стратегии возможно использовать для работы с теми или иными трудностями,
- 3) тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для студентов, изучающих РКИ в России)», созданный на основе аналогичного теста для русскоязычных студентов, изучающих английский язык. Адаптация теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» включала процесс адаптации банка пунктов (на основе бесед с преподавателями РКИ и анализа научных статей), оформление субшкал теста и валидацию (для оценки критериальной валидности протестирован 101 респондент). Тест-опросник может быть использован для взрослой аудитории (15+). Уровень владения РКИ для прохождения тестирования на русском языке – не менее В1. Методика рассчитана на иностранных студентов, обучающихся в российских вузах в группе, и оценивает субъективное отношение студентов к трудностям, возникающим при изучении РКИ.

Для проверки эффективности предложенной модели формирования учебно-стратегической компетентности были проведены два педагогических эксперимента на базе Новосибирского высшего военного командного училища (НВВКУ), описанные в Главе 3 – **«Экспериментальная оценка разработанной модели»**.

Целью первого эксперимента являлось исследование динамики уровня барьеров и изменений в использовании учебных стратегий в группах, изучающих учебные стратегии имплицитно в ходе занятий РКИ (контрольная группа), и группах, изучающих учебные стратегии эксплицитно в ходе дополнительных занятий (экспериментальная группа). Целью второго эксперимента являлось исследование изменений учебно-стратегической компетентности курсантов, изучающих учебные стратегии эксплицитно в ходе дополнительных занятий. В исследовании приняли участие 47 курсантов.

Испытуемые были протестированы по методикам:

- «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для иностранцев, изучающих РКИ в России)»,
- «Самооценка успешности изучения ИЯ»,
- адаптированная версия SILL;

на основе полученных данных был определен уровень УСК курсантов (см. Таблицу 2).

Степень выраженности критериев учебно-стратегической компетентности респондентов

Курс	Страна	SILL	Анкета стратегий	Самооценка успешности
4	Камерун	часто	высокий	2,6 - 3,5
	Буркина-Фасо	иногда	средний	2,6 - 3,5
	Эсватини	часто	средний	2,6 - 3,5
	Конго	иногда	средний	2,6 - 3,5
	Нигер	почти всегда	высокий	3,6-4
	Лаос	иногда	средний	2,6 - 3,5
2	Камерун	часто	средний	2,6 - 3,5
	ЮАР	часто	средний	2,6 - 3,5
	Конго	часто	средний	2,6 - 3,5

Для формирования контрольной и экспериментальной групп первого эксперимента была проверена:

- гипотеза об отсутствии статистически значимых различий по тестам SILL и «Диагностика барьеров...» курсантами из разных стран, на каждом курсе (критерий Крускала-Уоллиса),
- гипотеза об отсутствии статистически значимых различий между группами 2-го и 4-го курсов (критерий Крамера-Уэлча).

Принятые гипотезы были подтверждены для трех выборок 4-го курса (Буркина-Фасо, Конго, Эсватини) и для трех выборок второго курса (Камерун, Конго, ЮАР). Таким образом, были сформированы две группы:

Состав экспериментальной группы (ЭГ):

- 5 курсантов из Конго (2 курс);
- 5 курсантов из Камеруна (2 курс);
- 3 курсанта из ЮАР (2 курс).

Состав контрольной группы (КГ):

- 8 курсантов из Конго (4 курс);
- 2 курсанта из Буркина-Фасо (4 курс);
- 2 курсанта из Эсватини (4 курс).

Было установлено, что наименее часто курсанты ЭГ используют мнемические стратегии, ярче всего у курсантов ЭГ выражены социально-адаптационные и лингвистические барьеры. Среди адаптационных барьеров наибольшие сложности у них вызывают: адаптация к сибирскому климату, к новой учебной действительности и овладение речевыми стереотипами русского языка. Среди лингвистических барьеров наибольшие сложности у курсантов ЭГ вызывали такие лингвометодические позиции, как падежная система русского языка, чтение русских букв (кириллица) и их комбинаций, словесное ударение, глаголы движения.

Учитывая приведенные данные и руководствуясь созданной нами методической моделью, для опытного обучения были выбраны мнемические стратегии как наименее часто используемые и имеющие потенциал для коррекции

лингвистических барьеров.

Общая трудоемкость программы опытного обучения составила 16 академических часов. Длительность обучения – 2 месяца.

В ходе опытного обучения курсанты познакомились со стратегиями:

- «рифма»;
- «группировка» (кластер);
- «группировка» (таблица);
- «ассоциации» (движения, визуализация);
- «цвет»;
- «использую свои сильные стороны»;
- «провожу параллели»;
- «сопоставляю новый материал с уже изученным»;
- «запоминаю, где видел новое слово»;
- «карточки» (двусторонние карточки с переводом, карточки с картинками: сопоставление картинки и слова, перекладывание карточек);
- «движения» (губы, жесты, пантомима);
- «проговариваю новые слова вслух»;
- «представляю ситуации, где новое слово можно использовать»;
- «использую новые слова в речи».

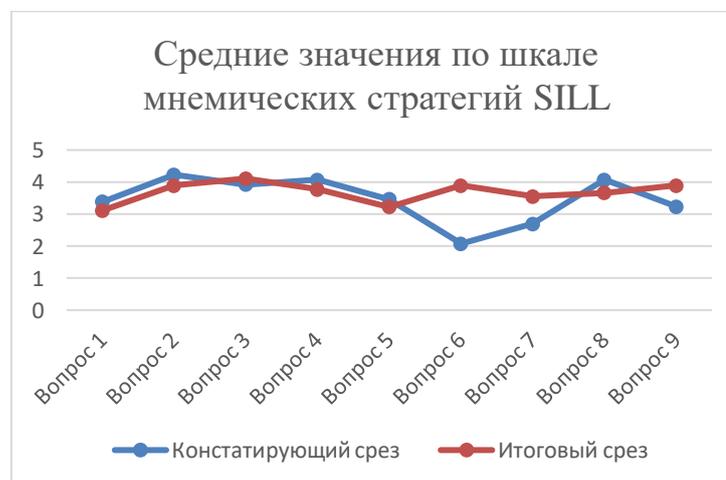
По завершении опытного обучения курсантам ЭГ была предложена анкета «Я могу». Целью данной методики была проверка того, научились ли иностранные курсанты использовать предложенные стратегии.

Средний балл по данной анкете составил 82%, что свидетельствует о высоком уровне знаний и умений использования новых стратегий.

Данные ЭГ и КГ по тестам SILL и «Диагностика барьеров...» были вновь измерены и сопоставлены.

По шкале мнемических стратегий SILL в контрольной группе наблюдалось увеличение частотности использования стратегий на 3%. В экспериментальной группе – на 5,6%. При помощи критерия Крамера-Уэлча мы проверили, являются ли данные различия статистически значимыми. Величина критерия составила 2,6, что подтверждает достоверность наличия качественных различий между группами (см. Рисунок 4).

Рисунок 4



**Сопоставление результатов по тесту SILL (шкала
мнемических стратегий) контрольной группы при проведении
итогового и констатирующего среза**

По тесту «Диагностика барьеров...» в КГ наблюдались улучшения по шкале компетентностных (0,9%), дидактических (2,7%) и адаптационных (4,4%) барьеров; регресс по шкале психологических (2,3%), психофизиологических (3,96%) и лингвистических барьеров (6,7%). В ЭГ наблюдался небольшой регресс по шкале психофизиологических барьеров (0,4%). Улучшения по субшкалам: дидактических (6,5%), компетентностных (10%), психологических (11,5%), социально-адаптационных (15%) и лингвистических барьеров (19%). Величина критерия Крамера-Уэлча составила для субшкалы лингвистических барьеров 2,12, дидактических – 1,4, психологических – 1,13 и менее для остальных субшкал. Это позволяет нам утверждать, что по шкале лингвистических барьеров достоверность различий характеристик ЭГ и КГ равна 95%. По остальным субшкалам гипотеза о наличии статистически значимых различий между ЭГ и КГ не была подтверждена.

Таким образом, справедливо утверждать, что:

- 1) в ходе обучения иностранные курсанты ЭГ освоили новые знания и навыки использования мнемических стратегий;
- 2) по завершении опытного обучения его участники стали использовать мнемические стратегии чаще по сравнению с контрольной группой;
- 3) опытное обучение изменило отношение участников экспериментальной группы к лингвистическим трудностям в изучении РКИ (по сравнению с контрольной группой).

Для проведения второго педагогического эксперимента были сформированы три группы.

Состав группы 1:

14 курсантов из Лаоса (4 курс)

Состав группы 2:

5 курсантов из Конго (4 курс);

6 курсантов из Камеруна (4 курс).

Состав группы 3:

3 курсанта из Конго (4 курс);

2 курсанта из Буркина-Фасо (4 курс);

2 курсанта из Эсватини (4 курс);

2 курсанта из Нигера (4 курс).

Согласно данным входного тестирования реже всего курсанты всех трех групп пользуются аффективными (средний балл 3,1) и мнемическими (средний балл 3,2) стратегиями. Наиболее выраженным типом барьеров являются для всех трех групп лингвистические барьеры.

Было решено этим группам предложить аффективные и мнемические стратегии, которые они смогут в дальнейшем использовать при самостоятельной работе с языковым материалом.

Всего во время опытного обучения курсанты познакомились с 10-ю стратегиями:

1. Знаю и замечаю свои симптомы волнения

2. Использую позитивное мышление, чтобы успокоиться
3. Хвалю себя за успехи
4. При чтении использую заглавие текста и дополнительную информацию (изображения, шрифт и т.д.)
5. При чтении прогнозирую, что произойдет дальше и проверяю свой прогноз
6. Делюсь своими эмоциями
7. Провожу параллели (между родным языком и русским / между тем, что мне уже известно и новым материалом)
8. Мысленно представляю, где новое слово можно использовать
9. Употребляю в речи новые слова
10. Дневник

По завершении опытного обучения, курсантам были предложены анкеты с открытыми вопросами. Ответы курсантов доказали, что в ходе опытного обучения испытуемые освоили значительное количество новых учебных стратегий. В группе 1 самыми популярными новыми стратегиями стали: «Знаю и замечаю свои симптомы волнения» и «Использую позитивное мышление, чтобы успокоиться». В группе 2 самыми популярными новыми стратегиями стали: «Знаю и замечаю свои симптомы волнения», «При чтении прогнозирую, что произойдет дальше и проверяю свой прогноз», «Провожу параллели». В группе 3 самыми популярными новыми стратегиями стали: «Хвалю себя за успехи», «При чтении прогнозирую, что произойдет дальше и проверяю свой прогноз», «Провожу параллели», «Мысленно представляю, где новое слово можно использовать».

Большинство испытуемых хотели бы продолжить изучать учебные стратегии. Плюсы такого изучения они видят в повышении эффективности изучения русского языка, в возможности дополнительной практики устной и письменной речи, в экономии времени (изучение языка в более сжатые сроки).

Таким образом, оба из проведенных экспериментов указывают на повышение уровня учебно-стратегической компетентности испытуемых в ходе обучения и позволяют сделать вывод об эффективности разработанной нами методической модели.

В заключении обобщаются основные результаты проведенного диссертационного исследования и определяются перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Было доказано, что частотность использования учебных стратегий не может служить качественным критерием для прогнозирования успеха в изучении иностранного языка (РКИ). В то же время было доказано, что преподавание учебных стратегий положительно влияет на качество такого изучения.

Рассмотрение учебных стратегий как компетентности позволило объединить идею учебных стратегий с реальными потребностями учащегося и особенностями учебного процесса, создать уровневую классификацию такой компетентности и методическую модель формирования учебно-стратегической компетентности, основываясь на целом комплексе эмпирических показателей, таких, как знания студентов об учебных стратегиях, частотность применения учебных стратегий, результативность учебной деятельности.

Предложенная методическая модель помогает структурировать процесс обучения учебным стратегиям: цель, задачи, критерии отбора содержания, этапы обучения, формы и объекты контроля, критерии оценки. Инструментарий, созданный нами для обеспечения методической модели (реестр учебных стратегий, комплекс упражнений, анкета учебных стратегий, анкета «я могу», тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ...»), значительно упрощает работу преподавателя (поиск материала, упражнений, инструментов для проведения входного тестирования, средств оценивания результатов обучения) и обеспечивает правильность реализации модели.

Перспективы настоящего исследования усматриваются нами

- в возможности использования основных положений диссертации при обучении русскому языку как иностранному студентов неязыковых специальностей,

- в дальнейшем совершенствовании и адаптации предложенного курса по учебным стратегиям для других специальностей и направлений (магистратура, аспирантура);

- в продолжении поиска возможных стратегических решений для коррекции конкретных трудностей в изучении ИЯ (РКИ) и

- расширении предложенного реестра стратегий и трудностей на базе эмпирических исследований (проведение опытного обучения).

Приложения содержат технологические карты и раздаточные материалы для проведения опытного обучения, бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию, тест Strategy Inventory for Language Learning (SILL), тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для иностранцев, изучающих РКИ в России)», расшифровку пунктов теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ», анкету учебных стратегий, анкету «Я могу...», анализ бесед с преподавателями РКИ.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора (общим объемом 7 п. л.):

**Статьи в ведущих рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК
Министерства науки и высшего образования Российской Федерации**

1. Брем Н. С. Учебные стратегии как барьер. Влияние учебных стратегий на успех изучения иностранного языка // Вестник педагогических инноваций. – 2020. – № 3(59). – С. 60-69. – 1 п.л.

2. Брем Н. С. Особенности барьеров при изучении иностранного языка в языковой среде и вне ее // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – № 3(32). – С. 250-257. – DOI 10.17816/snvt202093302. – 0,6 п.л.

3. Брем Н. С. Чувство языка как барьер: к разграничению понятий «чувство языка» и “metalinguistic awareness” // Научное мнение. – 2020. – № 12. – С. 76-81. – DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.12.76.81. – 0,7 п.л.

4. Брем Н. С. Исследования неуспеваемости по иностранному языку: исторический и теоретические аспекты // Научное мнение. – 2020. – № 11. – С. 75-82. – DOI 10.25807/PBH.22224378.2020.11.75.82. – 0,9 п. л.

5. Брем Н. С. Влияние возраста на процесс овладения иностранным языком // Научное обозрение. Серия 2. Гуманитарные науки. – 2020. – № 5. – С. 51-63. – DOI: 10.26653/2076-4685-2020-5-06. – 1 п.л.
6. Брем Н. С. Опыт разработки курса непрямых учебных стратегий // Аспирантский вестник. – 2020. – №2. – С. 21-26. – 0,5 п.л.
7. Брем Н. С. Исследование самооценки успешности изучения иностранного языка учащихся старших классов // Иностранные языки в школе. – 2021. – №. 6. – С. 41-48. – 0,5 п.л.

Публикации в научных изданиях, рецензируемых базой Web of Science

8. Brem N. S. Barriers in foreign language acquisition in different periods of adulthood // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 2021. – № 118. – Pp. 37-44. – DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.6 – 0.5 п. л.
9. Brem N. S. Diagnosing barriers in foreign language acquisition // European Proceedings of Social and Behavioral Sciences EpSBS. 2021. – № 118. – Pp. 557-564. – DOI: 10.15405/epsbs.2021.12.69. – 0,6 п. л.

Публикации в других научных изданиях

10. Брем Н. С. Влияние иноязычных способностей на успех овладения иностранным языком / Н. С. Брем // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. – 2021. – № 1. – С. 129-139. – 0,7 п. л.