

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Новосибирский государственный технический университет»



**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  
иностраный, уровень общего, профессионального, дополнительного  
образования, профессионального обучения)

Диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор филологических наук,  
доцент  
Мандрикова Галина Михайловна

Новосибирск – 2022

## Оглавление

Введение.....	4-14
1 Учебные стратегии: практические и теоретические аспекты.....	17-64
1.1 Объем структуры и содержание понятия «учебная стратегия».....	17-30
1.2 Учебные стратегии и индивидуальный стиль учебной деятельности.....	30-37
1.3 Культурная специфика учебных стратегий.....	37-46
1.4 Взаимосвязь учебных стратегий и успешности изучения иностранного языка.....	46-64
1.4.1 Анализ научной литературы.....	46-50
1.4.2 Анализ понятия «барьер» / «трудность», типология и диагностика барьеров.....	51-58
1.4.3 Эксперимент по сопоставлению уровня трудностей и частотности употребления учебных стратегий.....	59-64
Выводы по первой главе.....	64-67
2 Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ, разработка инструментария.....	68-118
2.1 Объем, структура и содержание понятия «учебно-стратегическая компетентность».....	68-84
2.1.1 Определение понятия «учебно-стратегическая компетентность».....	68-74
2.1.2 Критериально-уровневый и компонентный состав учебно-стратегической компетентности.....	74-80
2.1.3 Оценка результатов формирования учебно-стратегической компетентности.....	80-84
2.2 Методологическое обоснование диагностирования и обучения учебным стратегиям.....	85-89
2.3 Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ.....	90-108
2.4 Разработка инструментария для диагностики барьеров при изучении РКИ.....	108-118
Выводы по второй главе.....	119-121
3 Экспериментальная оценка разработанной модели.....	122-162
3.1 План проведения экспериментов.....	122-123
3.2 Проведение констатирующего среза и определение уровня учебно-стратегической компетентности испытуемых.....	124-128
3.3 Эксперимент 1.....	129-155

3.3.1	Формирование контрольной и экспериментальной групп.....	129-136
3.3.2	Отбор тематического содержания обучения.....	136-143
3.3.3	Ход эксперимента.....	144-148
3.3.4	Обработка результатов итогового среза.....	148-154
3.4	Эксперимент 2. Формирование групп и проведение опытного обучения.....	155-163
	Выводы по третьей главе.....	164-165
	Заключение.....	166-171
	Список литературы.....	172-210
	Приложение А Технологические карты занятий.....	211-237
	Приложение Б Раздаточные материалы занятий.....	238-249
	Приложение В Анкета «Я могу...».....	250-251
	Приложение Г Бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию. Инструкция российским студентам.....	252
	Приложение Д Бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию. Инструкция студентам-иностранцам.....	253
	Приложение Е Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (для изучающих английский).....	254-256
	Приложение Ж Strategy Inventory for Language Learning (SILL) (для изучающих РКИ).....	257-260
	Приложение З Тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (адаптированная версия для студентов, изучающих РКИ)».....	261-262
	Приложение И Расшифровка пунктов теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» (адаптированная версия для студентов, изучающих РКИ).....	263-264
	Приложение К Беседы с преподавателями РКИ.....	265-278

## Введение

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 (англ. Foreign language acquisition) (ср. ранее: изучение иностранного языка (англ.: 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 американских 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, Игнатьева 2017]; [Оладышкина, Игнатьева 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. Муэлас, 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]; [Шмони́на 2008]; [Тимошенко́ва, 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 (см. Приложение 10). 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 компетентного подхода;

- внедрением эксплицитных методов преподавания учебных стратегий в методику РКИ;

- социальным заказом (необходимостью повышения компетентности иностранных студентов, 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<sup>1</sup> 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» (C. Griffiths, J. Rubin, H. Stern и др.); исследования, посвященные индивидуальному стилю учебной деятельности (A. 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 (E. Macaro, R. L. Oxford, J. Rubin, H. Stern, Т. Е. Овчинникова и др.); модели преподавания учебных стратегий (A. U. Chamot, E. Macaro, R. L. Oxford и др.); исследования культурной специфики учебных стратегий (A. U. Chamot, U. Kasim, L. Mitits, A. Muslem,

---

<sup>1</sup> Под барьером понимается лимитирующий фактор на пути к достижению учебных целей, препятствующий самореализации студента в учебной деятельности [Брем, Мандрикова 2021].

N. A. Syamaun, A. Santihastuti, E. К. Аль-Хатиб, А. Е. Годенко, Е. С. Романюк, Г. Ю. Тимошенкова, Н. Ю. Филимонова, Н. В. Федотова, О. А. Фролова, С. Б. Чулкова, Т. А. Шмони́на 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 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 навыками, умениями и знаниями об учебных стратегиях.

Применение компетентностного 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 определять 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 11 публикациях, в том числе 2 – в научных изданиях, рецензируемых базой Web of Science, 7 – в научных рецензируемых

изданиях, входящих в перечень ВАК МН и ВО РФ, 1 – электронное учебно-методическое пособие.

# Глава 1 Учебные стратегии: практические и теоретические аспекты

## 1.1 Объем структуры и содержание понятия «учебная стратегия»

Проблема учебных стратегий нашла отражение в трудах как зарубежных (см. [Chamot 1998]; [Chamot et al. 2003]; [Cohen&Weaver 2006]; [Griffiths 2008]; [Macaro 2001]; [Oxford 1990, 2003]; [Oxford et al. 2014]; [Rubin 1975]; [Stern 1975]; [Naiman et al. 1996]; [Black&Allen 2019]; [Mitits 2015]; [Muelas&Navarro 2015]; [Santihastuti A. e tal. 2019]; [Subon 2013]; [Syamaun et al 2019]), так и российских авторов (см. [Карманова 2017]; [Кононова 2009]; [Куприянчик 2019]; [Овчинникова 2013]; [Сыса 2016]; [Третьякова, Трофимова 2013]; [Черенкова 2009]; [Дьяконова 2018]; [Смагина 2020]; [Машлыкина 2016]; [Кузнецова 2018]; [Юнаш 2014; 2016]; [Чаплина 2006]; [Королева, Игнатьева 2017]; [Колерова 2017]; [Куриленко и др. 2018], [Оладышкина, Игнатьева 2016]; [Умнягина 2016]; [Якушева, Яковлева 2018] и др.).

Термин **стратегия** (с древнегреческого *strategia* – искусство полководца, общий, не детализированный план военной деятельности) был заимствован лингводидактикой из теории коммуникации, где коммуникативная стратегия – совокупность запланированных говорящим заранее и реализуемых в ходе коммуникативного акта теоретических ходов, направленных на достижение коммуникативной цели [Жеребило2016]. Также используется понятие «коммуникативная тактика». Каждая коммуникативная стратегия характеризуется определенным набором речевых тактик, т.е. тактика и стратегия связаны между собой как «род и вид». Коммуникативная тактика – это конкретный речевой ход в процессе осуществления речевой стратегии, направленный на решение частной коммуникативной задачи конкретного этапа [Иссерс 2017].

Лингвистика и лингводидактика, кроме того, используют термины **стратегия речевого поведения** и **речевая стратегия**. Как правило, термины **коммуникативная стратегия**, **стратегия речевого поведения** и **речевая стратегия** считаются синонимичными (см. [Иссерс 2017]; [Клюев 1998]; [Макаров 2003]; [Калинин 2009]; [Иванова 2017]; [Михайлова 2018]), хотя иногда они и противопоставляются на том основании, что коммуникативная стратегия включает паралингвистические средства воздействия на адресата, а речевая стратегия – нет (см., например [Дейк 1989]; [Dijk, Kintsch 1983]).

Приведем примеры коммуникативных стратегий (из «Общеввропейских компетенций владения ИЯ от 2018 г.»):

1. Стратегии перцептивных видов речевой деятельности: анализ оформления текста с целью определения типа сообщения (реклама, научная статья, учебник, газетная статья, сообщение в чате или форуме и т.д.); анализ имен собственных, дат и чисел с целью определения темы текста; догадка о значении общепринятых оборотов в письме по их положению в тексте (в начале, в конце и т.д.).

2. Стратегии продуктивных видов речевой деятельности: планирование, компенсаторные стратегии, отслеживание собственных ошибок в речи и их исправление и т.д.

3. Стратегии интеракции: перехват инициативы; индикация понимания услышанного; просьба перефразировать или объяснить значение сказанного; поддержание групповой дискуссии (приведение собственных аргументов, суммирование идей групповой дискуссии с целью поиска новых аргументов, приглашение к обмену мнениями и т.д.).

4. Стратегии медиации:

а) стратегии для объяснения нового концепта: соотнесение новой информации с уже известной, разбиение сложной информации на части, адаптация высказывания под адресата и т.д.;

б) стратегии для упрощения текста: разбавление «сухого» текста (примерами, описаниями и т.д.), сокращение избыточного в тексте [Common European Framework... 2018].

В зарубежной литературе идея **учебных стратегий** применительно к изучению ИЯ впервые появилась в работах американских лингвистов Дж. Рубин и Х. Штерна.

Дж. Рубин исходила из предположения о том, что успех в изучении ИЯ обусловлен тремя факторами: способность к языкам (*aptitude*), мотивация к их изучению и возможности такого изучения. Из этих трех менее всего можно влиять на первый из названных, т.е. способность к языкам. Однако преподаватель, по мнению Дж. Рубин, может и должен обучать учащихся пользоваться всеми имеющимися возможностями. Наблюдая за изучением иностранных языков в разных классах, автор с сожалением отмечала, что учителя почти никогда не обращают внимания учеников на то, как их одноклассники справляются с задачами: «Как правило, более слабые ученики замечают, что у «хороших» учеников всегда наготове правильный ответ, но слабому ученику не понять, почему, не додуматься, какие маленькие хитрости приводят более успешного ученика к правильному ответу» [Rubin 1975: 42] (перевод автора – *Н. С. Брем*).

Эти идеи легли в основу отдельного направления – Good Language Learners Studies (GLLS) (изучение учеников, преуспевающих в языках, т.е. «хороших учеников») [Griffiths 2008]. Дж. Рубин и ее коллеги стали наблюдать за учебными стратегиями успешных и отстающих учеников, желая понять, что именно «хорошие» ученики делают иначе, чем неуспевающие. Какие стратегии (маленькие хитрости) помогают им преуспеть в изучении ИЯ? В идеале, «правильные» стратегии должны были быть выявлены, систематизированы и рекомендованы для преподавания отстающим. Это уникальное знание могло помочь менее успешным улучшить свои результаты по ИЯ, поскольку исследователи GLLS полагали,

что именно в удачных стратегиях кроется загадка успеха в изучении ИЯ [Там же: 43].

Таким образом, в результате своего исследования Дж. Рубин выявила то, что способствует успеху в изучении ИЯ:

- использование догадки для понимания смысла слова;
- желание общаться на языке и готовность к обучению на практике;
- непосредственность (готовность даже выглядеть глупо, если только это способствует коммуникации);
- внимательное отношение к форме слов;
- желание практиковать изучаемый язык;
- рефлексия (не только своей речи, но и речи других);
- фокусирование на значении языковых единиц [Там же: 45-47].

Другой пионер в исследованиях «успешных учеников» – американский лингвист Х. Штерн – включал в свой список «хороших» учебных стратегий 10 пунктов [Stern 1975], см.:

- способность хороших учеников адаптировать свои индивидуальные способности (учебный стиль) к потребностям изучения языка;
- активный подход к выполнению учебных задач;
- позитивное отношение к языку и его носителям;
- практические знания о том, как учить язык;
- стратегии планирования (или экспериментирование с тем, как систематизировать растущие знания о языке в структурированную систему, а также систематическое повторение этой системы);
- постепенное развитие изучаемого языка до независимой (от родного языка) системы и научение думать на ИЯ [Naiman et al. 1996: 5].

К сожалению, по мере накопления статистического материала становилось очевидным, что учебные стратегии вовсе не уникальный «рецепт» успеха, как казалось ранее. Дело в том, что на выбор тех или иных стратегий влияет большее количество факторов: возраст, тип задачи, уровень языка, ситуация изучения ИЯ, культурные различия и др. [Griffiths 2008].

После 1980 гг. концепция GLLS трансформировалась в изучение учебных стратегий и в этом направлении движется по сей день – приведем подтверждающую это утверждение цитату: «Работа с учебными стратегиями была увлекательным путешествием, в котором я принимала активное участие. Я помогла придать форму наблюдениям за тем, что хорошие ученики знают, думают, чувствуют и делают, чтобы стать успешными в изучении иностранного языка; идее, которая эволюционировала в главный фокус изучения иностранных языков, привлекая важные концепции и поддержку из исследований саморегуляции в психологии образования» [Rubin et al. 2014: 35] (перевод автора – *Н. С. Брем*).

Итак, **учебная стратегия** (learning strategy) применительно к иностранному языку (ИЯ) – это поведение, шаги или техники, которые студенты используют для улучшения своих успехов в языке или чтобы справиться со сложной языковой задачей, например, поиск партнеров по коммуникации или саморегуляция [Oxford 2003: 273].

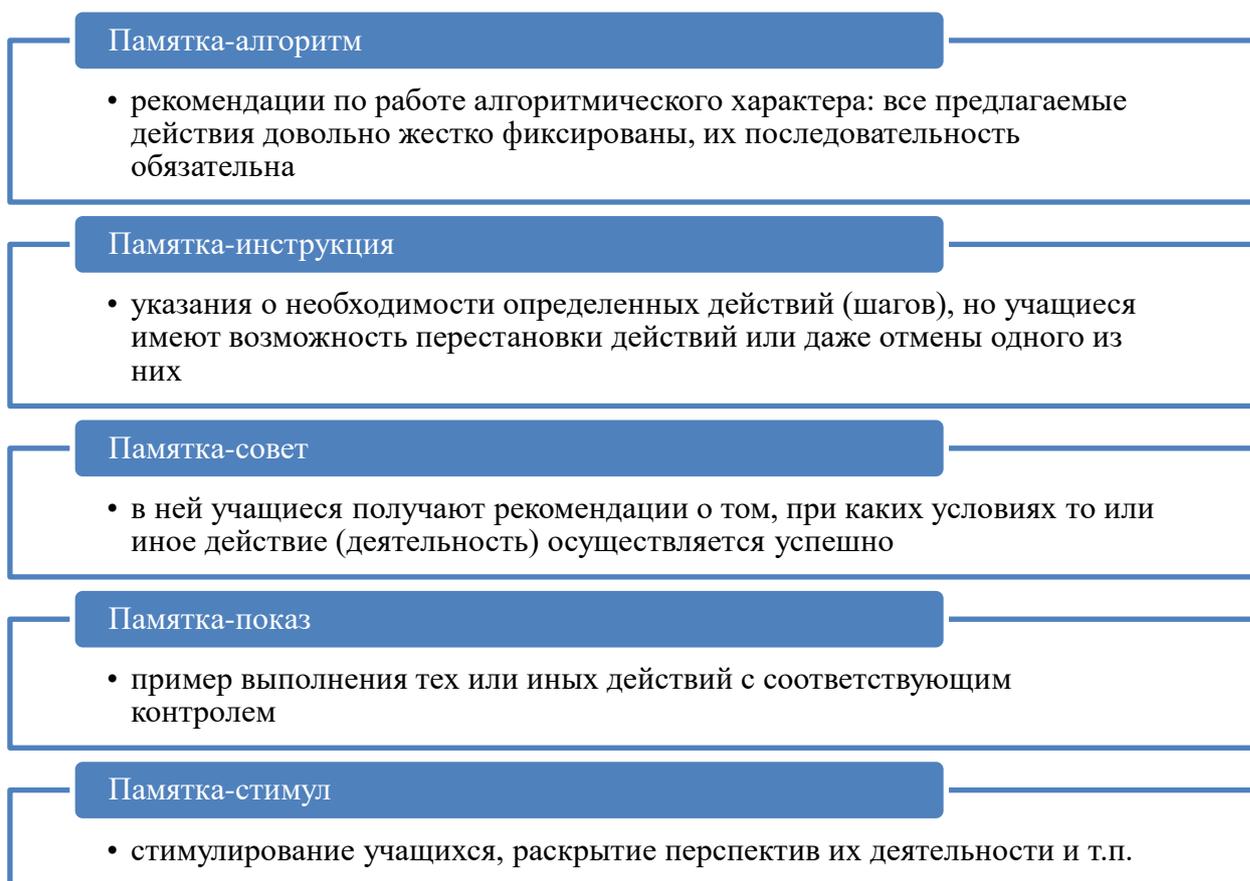
В советской и российской лингводидактической науке концепт учебных стратегий несколько позже оформился в единое направление исследований (во многом посредством заимствования из зарубежной методики), однако идеи, аналогичные западным, встречаются еще раньше (см. об этом с. 5). Представим идеи отечественных ученых в Таблице 1.

Таблица 1– Учебные стратегии в отечественной науке до 2000-х годов

Автор	Цитата (выделение мое – <i>Н. С. Брем</i> )
Н. И. Кондаков	«Сущность методологического компонента сводится к тому, что в процессе обучения преподаватель (...) предлагает своим учащимся определенные <b>алгоритмы выполнения заданий</b> , обучает их базовым приемам самостоятельной работы...» [Кондаков 1975].
Е. И. Пассов	«...в учебной практике субъектной индивидуализации уделяется недостаточное внимание. Индивидуальные задания для учащихся со слаборазвитыми субъектными свойствами почти не содержат <b>описания алгоритмов</b> и указания на <b>способы наиболее оптимального выполнения каждого предлагаемого задания</b> . В результате много времени на уроке расходуется непроизводительно из-за того, что ученики не умеют быстро и организованно работать: <b>рационально выполнять упражнения различных типов, с</b>

	различными опорами (вербальными, схематическими, изобразительными), выполнять домашние задания и т.д. Субъектная индивидуализация особенно нужна учащимся со слабыми способностями, без нее не выполняется одно из назначений методики – <b>учить учиться</b> , не развивается способность к самообразованию» [Пассов 2010: 172].
М. Н. Вятютнев	Стратегия обучения – состав речевых действий, последовательность и дозировка их введения, повторяемость языковых средств, выражающих эти речевые действия, характер упражнений и т.д. [Вятютнев 1978: 45]. <b>Стратегия усвоения</b> – «различные комбинации приемов и способов, которые применяют обучающиеся для решения задач в общении на изучаемом языке» [Вятютнев 1984: 43]. «...какая бы стратегия обучения ни была предложена учащимся, <b>стратегия усвоения</b> формируется под влиянием переноса фактов родного языка» [Вятютнев 1978: 50].

Можно сказать, что Е. И. Пассовым в свое время была предложена своеобразная модель обучения учебным стратегиям, суть которой состоит в создании «памяток» для студентов. У Е. И. Пассова памятка – это вербальная модель приема учебной деятельности, т.е. словесное описание того, зачем, почему и как следует выполнять и проверять какое-либо учебное задание (упражнение). По характеру представления содержания автор выделяет несколько видов памяток (см. Рисунок 1).



[Пассов 2010: 474]

Рисунок 1 – «Памятки» Е. И. Пассова

С начала 2000-х годов в российской лингводидактике активно используется именно термин **стратегия**: учебные стратегии, личностные стратегии изучения ИЯ и т.д.

По мнению Б. В. Черенковой, личностная стратегия изучения ИЯ – это осознаваемое или неосознаваемое действие учащегося, предпринятое в соответствии с его индивидуально-личностными особенностями, регулирующее его учебную деятельность и направленное на решение конкретной учебной задачи на определенном этапе обучения и на овладение иностранным языком в рамках поставленной цели» [Черенкова 2009: 160].

Т. И. Овчинникова определяет личностную стратегию изучения иностранного языка как основанный на прогнозе общий план действий (программ) студентов, определяющих ближайшую перспективу развития их вторичной языковой личности в процессе овладения иностранным языком

[Овчинникова 2013]. Е. А. Сыса, вслед за Н. Н. Сметанниковой, определяет стратегию как систематизированный план и программу действий и операций, осознанно и целенаправленно применяемых для управления обучением с целью улучшения его качества [Сыса 2018].

Чтобы понять объем и структуру термина **учебная стратегия**, обратимся к **типологиям стратегий**, представленным в научной литературе (см. об этом подробнее [Rubin 1975]; [Stern 1975]; [Macaro 2001]; [Oxford 1990]; [Овчинникова 2013]).

1. Одна из первых типологий принадлежит Дж. Рубин, которая классифицировала стратегии изучения ИЯ в зависимости от того, влияет ли стратегия на процесс изучения непосредственно (прямая стратегия) или опосредованно (непрямая стратегия).

Согласно данной типологии, существует всего три основных типа стратегий, которые влияют на процесс изучения ИЯ:

- собственно учебные стратегии,
- коммуникативные и
- социальные стратегии (см. Рисунок 2).

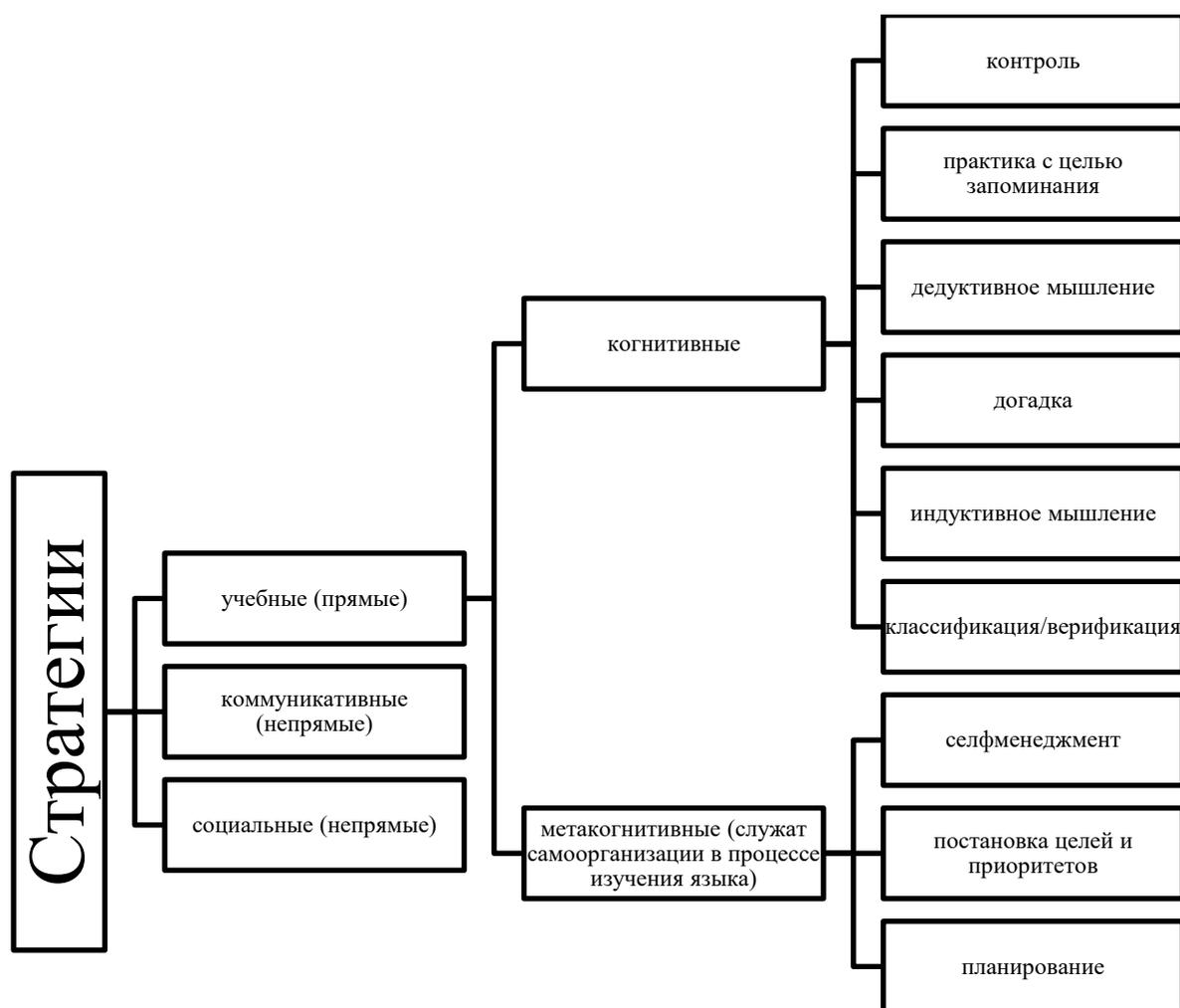


Рисунок 2 –Типология стратегий Дж. Рубин

Два из перечисленных типов стратегий (коммуникативные и социальные) являются непрямыми, поскольку основная цель коммуникативных стратегий – участие в коммуникации и понимание смысла высказываний и намерений говорящих; а социальные стратегии – деятельность студентов, направленная на взаимодействие с помощью ИЯ. Эти стратегии обеспечивают взаимодействие в языке, но не предполагают получение, хранение, извлечение и использование языковой информации, т.е. не влияют на процесс учения непосредственно [Rubin 1975: 45-51]. Собственно учебные стратегии – прямые, потому что они непосредственно влияют на развитие языковой системы, создаваемой учащимся.

2. Х. Штерн разделил стратегии изучения ИЯ на пять основных категорий (см. Рисунок 3).

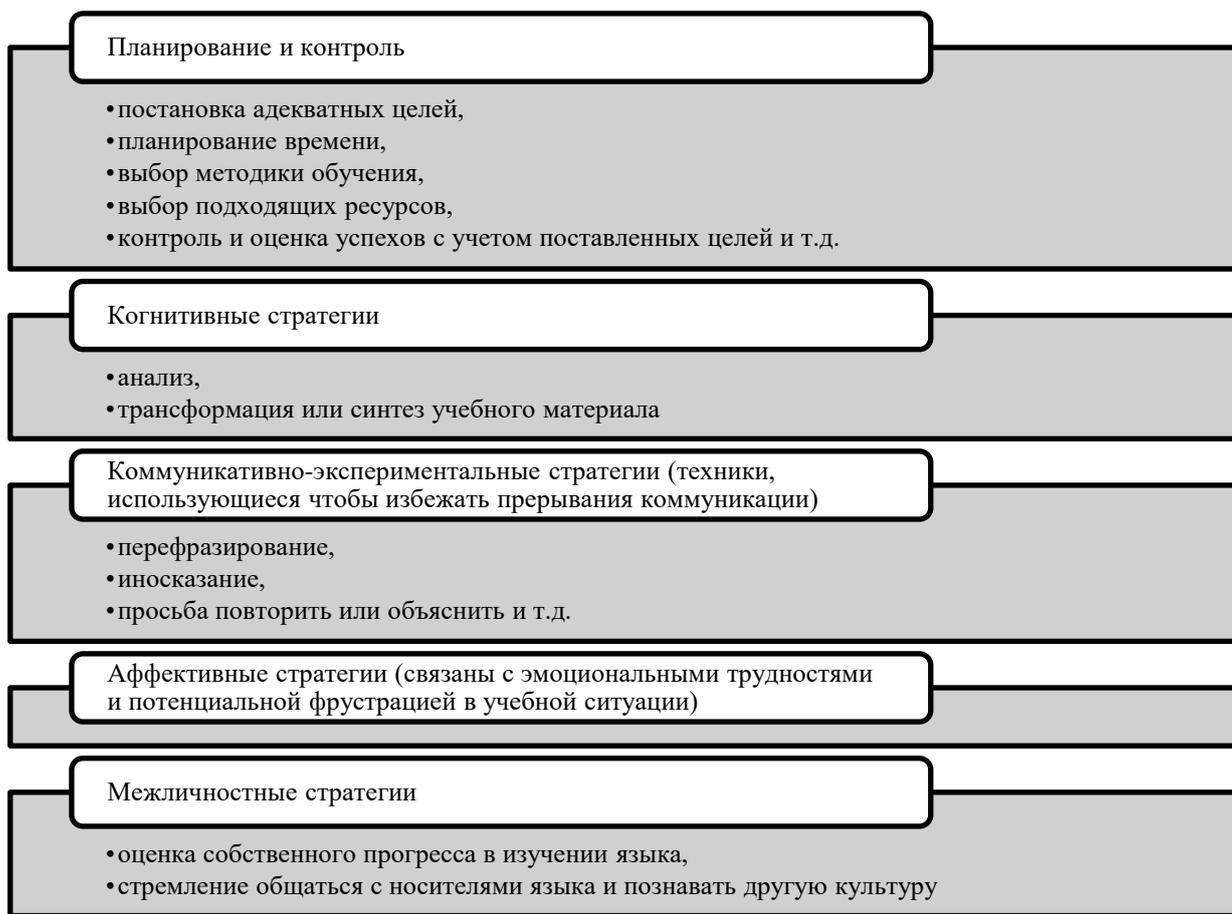


Рисунок 3 – Типология стратегий Х. Штерна

3. Одной из наиболее известных в научно-методической литературе и практике обучения является классификация Р. Л. Оксфорд. Автор, как и Дж. Рубин, делит стратегии на прямые и непрямые, однако исключает из своей классификации коммуникативные стратегии, а социальные связывает с изучением ИЯ, а не только общением на нем [Oxford 1991: 12-19] (см. Рисунок 4).

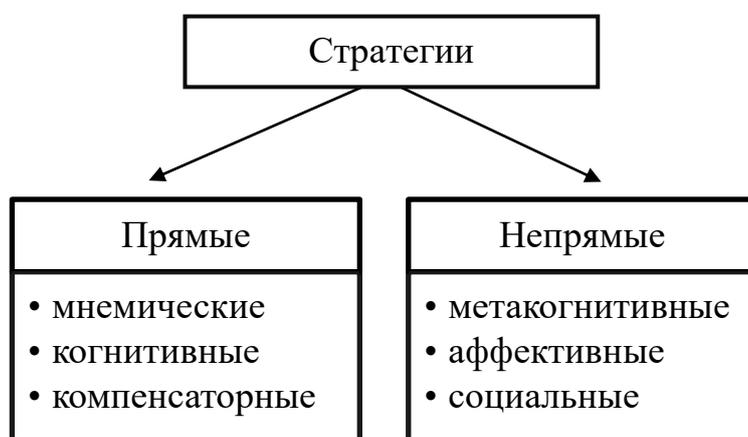


Рисунок 4 – Типология стратегий Р. Оксфорд

Прямые стратегии объединяют ментальные техники и техники мыслительного анализа, а непрямые – методы самоконтроля и самоорганизации. На этой типологии основан опросник учебных стратегий «Strategy Inventory for Language Learning» (SILL), который активно используется во всем мире и в исследовательских целях, и для преподавания учебных стратегий [Оксфорд 2003; Oxford et al. 2014] (см. Таблицу 2).

Таблица 2 – Учебные стратегии по Р. Л. Оксфорд

Тип стратегий	Содержание и примеры стратегии
<b>Когнитивные стратегии</b>	Отвечают за манипуляции студента с языковым материалом. Примеры когнитивных стратегий: осмысление, анализ, ведение записей, обобщение, синтез, выделение главной мысли, реорганизация информации, языковая практика в естественных условиях, отработка структур и фонем.
<b>Метакогнитивные стратегии</b>	Помогают студенту организовывать собственный процесс изучения ИЯ. Примеры метакогнитивных стратегий: определение собственных учебных предпочтений и потребностей, особенностей своего учебного стиля, планирование перед выполнением задач на ИЯ, сбор и организация материала, организация рабочего пространства и расписания, отслеживание ошибок и оценивание успешности выполнения заданий и использования учебных стратегий.
<b>Стратегии, связанные с памятью</b>	Позволяют студенту связывать языковые явления и концепты в родном языке и иностранном, но не обязательно предполагают глубокое понимание материала: стратегии запоминания и извлечения информации из памяти в определенной последовательности (например, акронимы), запоминание и извлечение информации через звуки (например, рифма), через изображения (например, мысленный образ слова или его значения), через комбинирование звуков и изображений (например, заучивание ключевых слов), через движения (например, заучивание слов через действия), через средства обучения (например, карточки) или через запоминание местоположения (например, расположение на странице или на классной доске).
<b>Компенсаторные стратегии</b>	Позволяют студенту продолжать коммуникацию, несмотря на нехватку языковых знаний, например: угадывание по контексту (при чтении и слушании); использование синонимов или дефиниций (при говорении и на письме); использование жестикюляции (при говорении), использование «заминки» перед

	недостающим словом (только при говорении).
<b>Аффективные стратегии</b>	Это стратегии типа: отслеживание собственного настроения и уровня волнения, обсуждение собственных чувств, вознаграждение себя за успехи, глубокое дыхание, самовнушение.
<b>Социальные стратегии</b>	Помогают студенту работать вместе с остальными и понимать не только изучаемый язык, но и культуру его носителей. Примеры социальных стратегий: задавание уточняющих вопросов, переспрашивание, просьба о помощи в выполнении языкового задания, использование ИЯ в разговорах с носителями, изучение культурных и социальных норм.

4. Итальянский исследователь Э. Макаро в своей типологии объединяет стратегии использования и стратегии изучения языка, предлагая деление стратегий по трем основаниям: 1) по области применения, 2) по речевому навыку, 3) по функции (см. Рисунок 5).



[Макаро 2001: 24-26].

Рисунок 5 – Типология стратегий Э. Макаро

5. В отечественной лингводидактике попытку классификации учебных стратегий предприняла Т. И. Овчинникова [2013]. Она дополнила классификацию Р. Л. Оксфорд стратегиями по работе с текстом и

стратегиями усвоения грамматического материала (см. Таблицу 3), получив в итоге 8 групп личностных стратегий для изучения ИЯ.

Таблица 3 – Примеры стратегий по Т. И. Овчинниковой (стратегии работы с текстом и усвоения грамматического материала)

Тип стратегии	Примеры
Стратегии работы с текстом	Использование сопровождающего текста, рисунков и т.д.; использование фоновых знаний; умение находить значения слов по контексту, по формальным (словообразовательные модели, общность корня) и семантическим (синонимы, антонимы и пр.) признакам; построение гипотез о предполагаемом содержании текста; предвосхищение развития темы, продолжения, завершения событий; составление записей по мере извлечения информации из текста; структурирование текста посредством составления плана, ключевых слов; использование знания родного языка для объяснения похожих явлений в иностранном языке; использование переработанной информации в коммуникативных целях в устной и письменной речи и др.
Стратегии усвоения грамматического материала	Разумное применение риска; изучение правил и их отработка в упражнениях; самостоятельное осмысление грамматических явлений, обобщение, сравнение; тренировка грамматических тем в реальных ситуациях общения на ИЯ

Вслед за Р. Л. Оксфорд, мы считаем целесообразным разграничить коммуникативные и собственно учебные стратегии и распределить учебные стратегии по 6-ти основным категориям: когнитивные, метакогнитивные, социальные, компенсаторные, аффективные и мнемические.

В данной работе **учебной стратегией** мы будем считать **«сознательные, намеренные, выбранные самостоятельно и поддающиеся преподаванию мысли и действия для изучения иностранного языка и культуры» [Oxford & Gkonou 2018: 407].**

Далее рассмотрим, как учебные стратегии связаны с другими психологическими и лингводидактическими переменными.

## 1.2 Учебные стратегии и индивидуальный стиль учебной деятельности

Термин **индивидуальный стиль учебной деятельности**, или **стиль учения** восходит к базовому понятию **индивидуальный стиль деятельности**.

В отечественной психологической науке проблемой индивидуального стиля деятельности занимались О. Я. Андрос, Л. А. Вяткина, С. Ю. Жданова, Е. А. Климов, Б. Б. Коссов, Ю. А. Сибирякова, Е. А. Силина, М. Р. Щукин, В. С. Мерлин, О. С. Самбикина, Б. В. Черенкова и др.

Под **индивидуальным стилем деятельности** понимают индивидуально-своеобразную систему психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности [Климов 1982].

Ср.: Индивидуальный стиль представляет собой целостный симптомокомплекс операций, связанный с определенным свойством нервной системы [Мерлин 1990]; индивидуальный стиль деятельности – это целостная система способов выполнения деятельности субъектом, соответствующая его индивидуально-типологическим свойствам и требованиям деятельности [Самбикина 1994].

Важными положениями в понимании индивидуального стиля деятельности являются следующие:

1) в конкретной ситуации одни и те же индивидуальные особенности могут либо препятствовать, либо благоприятствовать успеху в осуществлении деятельности в зависимости от характера объективных требований (см. [Климов 1982]; [Коссов 1982]; [Вяткина 1971]; [Сибирякова 1986]; [Щукин 1993]);

2) стиль деятельности не может быть «ошибочным», ошибочным может быть лишь конкретное действие [Климов 1982];

3) в силу наличия у человека типологически обусловленных особенностей деятельности, благоприятствующих успешному ее

выполнению, люди, обладающие теми или иными особенностями, тяготеют к выполнению именно тех действий (таким образом), в которых индивидуальный стиль дает им преимущества (см. [Климов 1982]; [Черенкова 2009]; [Андрос 1992]; [Мерлин 1990]; [Щукин 1993]);

4) для индивидуальных особенностей, противодействующих успешному осуществлению деятельности, у человека стихийно или сознательно вырабатываются компенсаторные механизмы (например, обусловленная инертностью недостаточная расторопность возмещается предусмотрительностью) (см. [Климов 1982]; [Андрос 1992]; [Мерлин 1990]; [Щукин 1993]);

5) стиль деятельности представляет собой динамическое образование, которое формируется под воздействием социальных условий (условия образования и воспитания, требования деятельности, внешние условия, процессуальная и результативная стороны деятельности и т.д.) (см. [Самбикина 1994]; [Вяткина 1971]; [Жданова 1997]; [Андрос 1992]; [Щукин 1993]).

Перечисленные положения будут справедливы и для индивидуального стиля учебной деятельности (стиля учения).

Ср.: Стиль учения – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущие данному ученику устойчивые способы взаимодействия со своим образовательным окружением) [Холодная 2018]; «Система внутренних условий стиля учебной деятельности студента включает в себя разноуровневые свойства интегральной индивидуальности, а также интеллектуальные особенности и компоненты опыта, характеризуется определенными изменениями, в частности, уменьшением роли нейродинамического уровня интегральной индивидуальности, увеличением роли интеллектуального фактора и свойств личностного уровня» [Жданова 1997].

Идея учебных стилей получила активное развитие и в российской (см., например, работы О. С. Самбикиной, Б. В. Черенковой, Е. С. Любушкиной, М. А. Гринько, Н. В. Паперной, А. В. Гридасовой, Ю. Ю. Тимкиной и др.), и в западной лингводидактике (см. работы Р. Л. Оксфорд, А. Коен, К. Корнет, Р. Дунн, С. Григгс и др.).

В лингводидактике под **учебным стилем** понимают константные паттерны поведения, обладающие определенным диапазоном индивидуальной вариабельности, и задающие общее направление учебному поведению [Cornett 1983]; «... это комбинация биологических и полученных на опыте характеристик, совместно и каждая по отдельности оказывающих влияние на способы концентрации на новой и сложной информации, получения этой информации, ее обработки и извлечения из памяти, которыми пользуется учащийся» [Dunn & Burk 2006].

Вслед за О. С. Самбикиной, определим **индивидуальный стиль учебной деятельности (стиль учения)** как многокомпонентную систему действий и операций, взаимосвязанную с нейро- и психодинамическими, личностными и социально-психологическими свойствами индивидуальности учащегося [Самбикина 1994].

Для более точного описания содержания понятия «стиль учения», приведем несколько типологий таких стилей.

Уже упомянутая нами К. Корнетт строила свою типологию стилей на трех аспектах: а) когнитивном, б) аффективном, в) психологическом.

Когнитивный аспект включает способы кодирования, декодирования, переработки, хранения и извлечения информации. По данному основанию можно выделить три пары стилей:

- 1) детальный / беглый (focusing-scanning),
- 2) беспорядочный / последовательный (random-sequential),
- 3) конкретный / абстрактный (concrete-abstract).

Аффективный аспект учебного стиля включает эмоциональные и личностные характеристики, относящиеся к таким сферам, как мотивация,

внимание, локус контроля, интересы, склонность идти на риск, настойчивость, ответственность и общительность.

Психологический аспект включает сенсорное восприятие (визуальное, слуховое, кинестетическое, вкусовое и обоняние), характеристики окружающей среды (уровень шума, освещение, температура, планировка помещения), потребность в еде во время учения, время суток, оптимальное для обучения [Cornett 1983].

Модель Р. Дунна включает 20 элементов, основанных на следующих факторах:

-окружение (звук, освещение, температура, форма кресла),  
-эмоциональная сфера (мотивация, настойчивость в выполнении заданий, ответственность, структурированность),

-социологические предпочтения (учиться в одиночку, в парах, в малой группе; в команде; со взрослым (для детей); разнообразно или по стандартной схеме),

-физиологические характеристики (сила восприятия, время суток, потребность в еде и подвижности во время учебы),

-психические наклонности переработки информации (глобальный тип/аналитический, импульсивный / рефлексивный) [Dunn&Burk 2006].

Р. Л. Оксфорд делит учебные стили по четырем позициям:

- 1) по сенсорным предпочтениям – стили: визуал, аудиал, кинестетик и тактильный стиль;
- 2) по типу личности – стили: экстраверт / интроверт; интуитивно-беспорядочный / рационально-последовательный; логический / чувственный; закрытый (осуждение) / открытый (восприятие);
- 3) по степени обобщения – глобальный (холистичный) / аналитический стиль;
- 4) биологические различия (предпочтительное время для учебы, необходимость в питье, еде, желаемый уровень освещения, температуры и жесткости стула) [Oxford 2003].

Российский исследователь Б. В. Черенкова [2009] выделяет 4 фактора, на которых, по ее мнению, базируется стиль учебной деятельности по изучению ИЯ:

- 1) восприятие (целостное, дробное или категориальное);
- 2) внимание (чувственное или интеллектуальное);
- 3) память (словесно-логическая или ассоциативная);
- 4) мышление (теоретическое, практическое, творческое).

Соответственно, она выделяет следующие стили (см. Таблицу 4). Комбинации данных стилей позволили автору выделить два типа учащихся: абстрактный и практический [Черенкова 2009].

Таблица 4 – Учебные стили по Б. В. Черенковой

Название стиля	Психо-физиологические predispositions	Особенности учебной деятельности
<b>Аналитический</b>	преобладает аналитическое мышление, дробное восприятие, словесно-логическая память и интеллектуальное внимание	Начинают процесс «обработки» учебного материала с осмысления отдельных частей, предпочитают работать с деталями, легко отделяют существенное от второстепенного, более склонны к традиционному (формальному) обучению, при усвоении языка ориентируются на правила.
<b>Глобальный</b>	преобладает синтетическое мышление, визуально-пространственное, чувственное внимание, хорошо развитая ассоциативная или механическая память	Нацелены на первичный охват общей картины, не сразу могут распознать важные детали, обучаются и для общения, и через общение, интуитивный подход к усвоению иностранного языка, контекст-зависимы.
<b>Компаративный</b>	преобладает дробное восприятие, интеллектуальное внимание, могут демонстрировать как словесно-логическую, так и ассоциативную память	Предрасположены к усвоению языка через сравнение (например, ИЯ с родным), склонны опираться на родной язык, предпочитают такие техники запоминания как поиск общего корня слова, использование антонимов, синонимов и т.д.
<b>Креативный</b>	преобладает дивергентная память, творческое мышление	Инициативны, активны, предрасположены к порождению творческих идей, решению проблем, допускают возможность существования нескольких правильных

		ответов на один и тот же вопрос, склонны комбинировать известные элементы по-новому, часто самостоятельно находят незапланированный языковой материал.
<b>Репродуктивный</b>	преобладает конвергентное или критическое мышление	В своей учебной деятельности руководствуются раз и навсегда данной и принятой ими извне схемой действий; для данных учащихся характерны: опора на стандартные речевые ситуации; инсценирование, драматизация в целях закрепления изучаемого материала; предварительная отработка и заучивание учебного материала; использование зрительных опор (логико-синтаксических схем, вопросительных слов, схем, рисунков и т.д.).

Стоит понимать, что данные типологии не претендуют на описание всех возможных учебных стилей. Типология учебных стилей – это гибкая система учебных предпочтений; как правило, учащиеся не относятся строго к одному стилю, а демонстрируют черты нескольких.

Сопоставим понятия «учебный стиль» и «учебная стратегия».

1. И учебная стратегия, и учебный стиль описывают действия студента в процессе осуществления учебной деятельности.

2. Учебные стратегии представляют собой осознанные, выбранные самостоятельно, намеренные действия (я поступаю так, потому что знаю, что это эффективно); тогда как учебный стиль – это действия намеренные или выбранные стихийно, исходя из личных психофизиологических особенностей (я поступаю так, потому что я в этом силен) (см. [Oxford 2003]; [Cohen&Weaver 2004] и др.).

3. Примерами учебных стратегий могут быть стратегии работы с текстом, стратегии понимания услышанного, компенсаторные, аффективные, мнемические стратегии; примеры учебных стилей: аудиал, визуал, креативный, репродуктивный, аналитический и т.д. (см. [Черенкова 2009]; [Oxford 2003]; [Dunn & Burk 2006]; [Cornett 1983]; [Овчинникова 2013]; [Macaro 2001]; [Stern 1975]; [Rubin 1975] и др.).

4. Учебный стиль в некотором смысле предопределяет выбор учебных стратегий студента, но для успешного выполнения разных типов учебных задач необходимо осваивать и те стратегии, которые не типичны для конкретного учебного стиля.

### 1.3 Культурная специфика учебных стратегий

Культура – одна из базисных категорий и предмет изучения многих научных дисциплин (философии, культурологии, искусствознания, истории, лингвистики, этнологии, экономики, политологии, психологии, педагогики и др. наук). В литературе приводятся разные определения культуры, например, под **культурой** часто понимают ценности, нормы и продукты материального производства, характерные для данного общества [Зинченко, Мещеряков 2008].

Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров определили значение слова «культура» следующим образом: это «определенное общество или цивилизация, особенно та, которая воспринимается в связи с ее идеями, искусством, образом жизни, также культура состоит из идей, обычаев, и искусства, которые распределены в определенном обществе» [Верещагин, Костомаров 1976: 26].

Мы согласимся с определением В. С. Степина, который понимает **культуру** как систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех её основных проявлениях [Степин 2011].

С точки зрения В. С. Степина, «программы» деятельности, поведения и общения представлены многообразием знаний, норм, навыков, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют

исторически накапливаемый социальный опыт. Культура хранит, транслирует этот опыт (передаёт его от поколения к поколению) [Там же].

Культурное «происхождение» студента как фактор, влияющий на выбор учебных стратегий, – явление комплексное. А. У. Шамот замечает, что культурные ценности общества, в котором воспитывался студент, с большой вероятностью имеют сильнейшее воздействие на выбор и приемлемость стратегий изучения ИЯ. Например, культуры, ценящие индивидуальные состязания и чьи системы образования организованы вокруг соревновательных задач, наверняка будут воспитывать у студентов стратегии, позволяющие работать в одиночку, а не социальные стратегии, требующие кооперирования с другими [Chamot 2005].

Исследования доказывают, что существуют различия в использовании стратегий студентами из разных культурных сообществ (см. [Politzer&McGroarty, 1985]; [Reid1987]; [Чулкова 2008]; [Шмони́на 2008]; [Юнаш 2014; 2016]; [Тимошенко́ва, Федото́ва 2016]; [Фролова, Аль-Хати́б 2016]; [Савельева 2019]; [Филимоноваи др. 2019]; [Первухина 2020]).

Так, сравнение стратегий австралийских и японских старшеклассников показывает, что японские школьники, учащиеся в Японии, используют мнемические стратегии гораздо чаще австралийских сверстников. Более того, японские школьники, обучающиеся в Австралии, также склонны использовать стратегии, связанные с памятью, чаще своих австралийских «коллег» [Purdie&Hattie 1996].

Один из экспериментов, в котором приняли участие 519 студентов из Венгрии, Монголии и Китая, показал, что студенты из Монголии и Китая гораздо чаще используют аффективные стратегии, чем студенты из Венгрии. Опрошенные венгерские студенты «не расслабляются», «не поощряют себя за успехи в изучении английского», не замечают, когда нервничают или волнуются, не пишут и не говорят с другими о своих чувствах (примеры стратегий взяты из опросника Р. Оксфорд Strategy Inventory for Language Learning 1990 (SILL)). Среди метакогнитивных стратегий наиболее

характерной стратегией для опрошенных китайцев оказались следующие: «обращаю внимание, когда кто-то говорит по-английски» и «ищу собеседников, с которыми могу практиковать английский язык». Китайские студенты часто использовали социальные стратегии, такие, как «учиться вместе», кооперирование и взаимопомощь. Студенты из Венгрии предпочитали стратегии постановки четких целей для сознательного улучшения своих знаний; они склонны заботиться о собственных результатах изучения ИЯ, соответственно, они чаще использовали когнитивные стратегии. Особенно часто они используют такие стратегии, как проговаривание и записывание новых английских слов, «пытаюсь говорить как носители языка», «смотрю английские сериалы», «стараясь находить паттерны в английском языке», «стараясь не переводить пословно». Опрошенные студенты из Венгрии использовали когнитивные стратегии гораздо чаще, чем студенты из Монголии [Набок et al. 2021].

Мы также провели небольшой эксперимент по изучению влияния культурного «происхождения» студентов на использование ими учебных стратегий.

Целью данного эксперимента было выявление различий в использовании учебных стратегий у российских и иностранных студентов, обучающихся в Новосибирском государственном университете (НГУ).

### **Содержание эксперимента**

**Испытуемые:** 8 студентов из Ирана (2 курс, Институт медицины и психологии им. В. Зельмана), 8 российских студентов неязыковых специальностей, изучающих английский язык в университете (уровень владения английским языком А2-В1).

### **Задачи эксперимента:**

1) оценить, какими стратегиями письма пользуются студенты из России при изучении английского языка и студенты из Ирана при изучении РКИ;

2) оценить, какими учебными стратегиями (по типологии Р. Л. Оксфорд) наиболее часто и наиболее редко пользуются опрошенные студенты.

#### **Материально-техническая база исследования:**

- 1) бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию (письмо) (см. Приложение Г, Д),
- 2) адаптированная англоязычная версия опросника Р. Л. Оксфорд SILL (см. Приложения Е, Ж).

#### **Содержание методики саморефлексии по выполненному заданию:**

Данная методика позволяет выявить стратегии, которыми студент пользовался непосредственно в момент выполнения задания.

В нашем эксперименте использовался письменный вариант саморефлексии – студенты фиксируют порядок выполнения задания; также фиксируется время начала и окончания работы студента; студенты описывают вербально, какие стратегии планирования письма они использовали (см. Приложение Г, Д).

Методика позволяет оценить следующие параметры:

- 1) время, затраченное на выполнение задания,
- 2) частотность использования словаря,
- 3) склонность импровизировать с языком и готовность «рисковать»,
- 4) степень уверенности в правильности формулировок своих мыслей,
- 5) стратегии проверки написанного текста,
- 6) следование плану, умение структурировать текст,
- 7) порядок изложения, логичность мысли,
- 8) использование деталей и средств художественной выразительности.

#### **Содержание методики SILL**

В данном эксперименте была использована оригинальная англоязычная версия теста [Oxford 1990], дополненная численной шкалой: частотность

использования учебных стратегий испытуемым предлагалось оценить по шкале от 1 до 5, где 1 – «почти никогда не использую», 5 – «использую почти всегда». При интерпретации данных использовалась следующая шкала:

- Почти никогда не использую: 1-1,8
- Использую редко: 1,9-2,6
- Использую иногда: 2,7-3,4
- Использую часто: 3,5-4,2
- Использую почти всегда: 4,3-5.

Был незначительно модифицирован один из вопросов: вместо утверждения «слушаю аудиокассеты» мы предложили вариант «слушаю подкасты».

Субшкалы теста:

- Шкала А: Мнемические стратегии
- Шкала В: Когнитивные стратегии
- Шкала С: Компенсаторные стратегии
- Шкала D: Метакогнитивные стратегии
- Шкала Е: Аффективные стратегии
- Шкала F: Социальные стратегии (см. Приложения Е, Ж).

### **Ход эксперимента**

1. При помощи опросника SILL Р. Оксфорд была определена частотность использования различных стратегий российскими и иранскими студентами.

2. Полученные по SILL результаты сопоставлены при помощи критерия Крамера-Уэлча.

3. Методом саморефлексии по проделанному заданию были выявлены качественные особенности использования стратегий письма российскими и иранскими студентами.

### **Результаты тестирования SILL**

В Таблицах 5 и 6 представлена частотность использования стратегий российскими и иностранными учащимися по пятибалльной шкале.

Таблица 5 – Результаты тестирования SILL (студенты из Ирана)

Шкала:	A	B	C	D	E	F	Среднее
Студент 1	2,4	1,55	2,15	1,45	1,35	3,65	2,091667
Студент 2	2,9	3,55	3,85	3,65	2,85	4,15	3,491667
Студент 3	3,35	3	3,35	3,9	3	4	3,433333
Студент 4	3,9	3,5	3,65	3,1	2,85	3,35	3,391667
Студент 5	4,4	4,85	4,15	4,65	5	5	4,675
Студент 6	3,2	2,55	3	4	4,15	2,8	3,283333
Студент 7	2,35	2,65	3,35	2,9	1,85	3,15	2,708333
Студент 8	2	3,05	4	2,75	2,15	3,3	2,875
Среднее	3,0625	3,0875	3,4375	3,3	2,9	3,675	3,24375

Таблица 6 – Результаты тестирования SILL (российские студенты)

Шкала:	A	B	C	D	E	F	Среднее
Студент 1.1	2,2	2,85	3,15	3,85	4	3	3,175
Студент 2.1	3,1	3,4	3,85	4,65	2,65	2,65	3,383333
Студент 3.1	3,1	2,3	2,8	3,3	4	3,65	3,191667
Студент 4.1	3,35	3,35	3,15	4,55	3,85	3,15	3,566667
Студент 5.1	3	3,55	3,15	4,45	2	4,35	3,416667
Студент 6.1	3,1	3,35	4	4,2	3,15	5	3,8
Студент 7.1	1,9	3,05	2,15	3,8	2,65	2,65	2,7
Студент 8.1	3,1	3,85	4	3,9	3,15	4,35	3,725
Среднее	2,85625	3,2125	3,28125	4,0875	3,18125	3,6	3,369792

Итого, частотность использования стратегий: иранские студенты – 3,24, российские студенты – 3,37.

**В группе иностранных студентов:**

- 1 студент использует стратегии редко;
- 5 студентов используют стратегии иногда;
- 1 студент использует стратегии часто;
- 1 студент использует стратегии почти всегда.

**В группе российских студентов:**

- 5 студентов используют стратегии иногда;
- 3 студента используют стратегии часто.

Представим полученные данные в виде гистограммы (см. Рисунок 6)

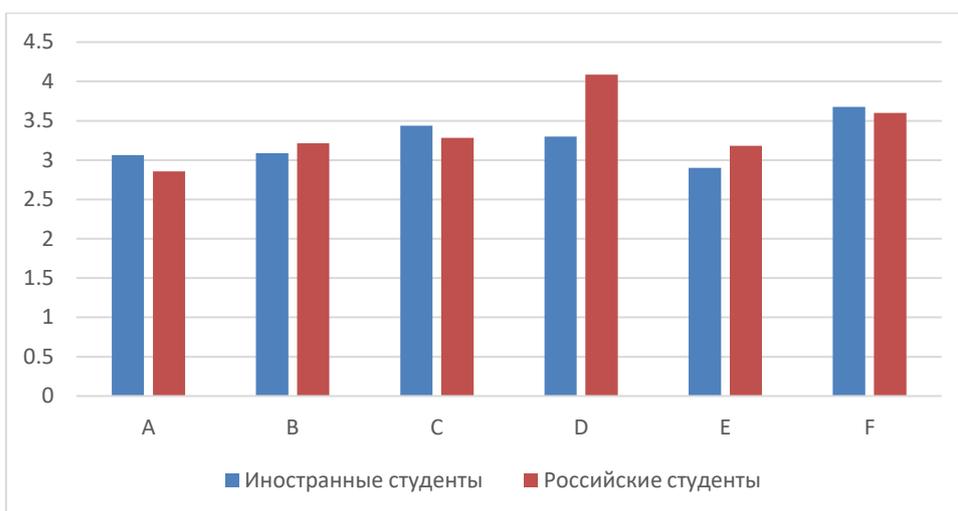


Рисунок 6 – Частотность использования учебных стратегий опросника SILL российскими и иранскими студентами (от 1 до 5 по субшкалам А-F)

Величина критерия Крамера-Уэлча для каждой субшкалы приведена в таблице ниже (см. Таблицу 7):

Таблица 7 – Критерий Крамера-Уэлча (методика SILL)

	A	B	C	D	E	F	среднее
Критерий Крамера-Уэлча	0,6	0,3	0,48	2,1	0,6	0,19	0,4

Таким образом, мы можем утверждать, что достоверность различий характеристик группы российских студентов и группы иранцев по статистическому критерию Крамера-Уэлча по шкале метакогнитивных стратегий равна 95%, по всем остальным субшкалам характеристики двух групп совпадают с уровнем значимости 0,05. Для среднего значения частотности использования стратегий по всем субшкалам также можем утверждать, что характеристики двух групп совпадают с уровнем значимости 0,05.

### **Результаты саморефлексии по проделанному заданию**

В результате качественного анализа работ студентов были сделаны следующие выводы:

1) точность выполнения задания у российских студентов была выше, чем у студентов из Ирана;

2) среднее время на выполнение задания у студентов из Ирана составило 25 минут, у российских студентов – 44 минуты;

3) средний объем текста студентов-иностранцев составил 160 слов, у российских студентов – 173 слова;

4) российские студенты в большинстве своем проверяли каждое написанное предложение и не проверяли весь текст в конце работы. Студенты из Ирана (кроме одного студента, который проверял каждое предложение) либо не проверяли текст вовсе, либо проверяли в конце работы и только грамматику;

5) студенты из Ирана редко пользовались словарем. 57% студентов не пользовались словарем вовсе, остальные проверяли в словаре 1-2 слова. Российские студенты пользовались словарем гораздо активнее. Лишь 28% студентов не использовали словарь. Остальные искали в словаре от 2 до 9 слов (в большинстве случаев слова переведены адекватно);

6) в текстах студентов из Ирана лишь незначительное количество «несуществующих, выдуманных» слов, но эти студенты часто экспериментировали с орфографическим оформлением слова, записывая так, как они его слышат. Российские студенты почти все слова написали орфографически верно, но чаще экспериментировали с лексическим оформлением мысли, используя от 1 до 12 «выдуманных» слов;

7) студенты из Ирана очень редко использовали «кальку» с родного языка или английского (от 0 до 4 выражений), российские студенты использовали кальку часто (в 57% случаев, используют от 5 до 7 выражений).

8) студенты из Ирана в большинстве своем старались выражать свои мысли, «думая по-русски» и используя аутентичные речевые обороты. Российские студенты часто продолжали думать на родном языке при написании английского текста и в 80% случаев пользовались стратегией перевода с русского языка на английский;

9) и студенты из Ирана, и русские студенты практически не использовали стратегии планирования письма. В лучшем случае перед написанием текста студенты принимали решение: кем будет их персонаж (его рабочее место, профессия);

10) логика изложения текста и наполненность деталей в группах русских и иностранных студентов были сопоставимыми;

11) реалистичность образов в группах иранцев была значительно выше. Российские студенты были склонны усложнять сюжет настолько, что временами сами терялись в повествовании (например, имея задачу описать свой рабочий день, начинали пересказывать какую-то фантастическую книгу, затем меняли сюжет, чтобы он соответствовал заданию);

12) отношение к выполнению задания у российских и иранских студентов было сопоставимым.

В целом, можно сделать вывод, что российские и иранские студенты, обучающиеся в России, редко используют стратегии планирования и проверки письма. Это приводит к следующему:

- разрастанию объема текста (ср.: требование задания – 80-150 слов, российские студенты – 160 слов, иностранцы – 173 слова);
- нарушениям логики изложения;
- противоречивости образов и деталей;
- увеличению времени на выполнение задания;
- лексическим, грамматическим и логическим ошибкам.

Обе группы студентов ответственно отнеслись к выполнению задания, однако многие признались, что написание текстов на ИЯ не доставляет им удовольствия.

Были выявленные некоторые различия в использовании стратегий написания текстов между российскими и иранскими студентами:

- российские студенты чаще использовали стратегию перевода с родного языка на иностранный, в то время как студенты из Ирана предпочитали беспереводную стратегию;

- российские студенты при написании текста продолжали «думать по-русски», тогда как студенты из Ирана составляли текст непосредственно на русском языке, оперируя имеющимся арсеналом знаний и речевых оборотов;
- российские студенты значительно чаще, чем иранские, использовали словарь.

### **Обсуждение полученных результатов и выводы**

По результатам проведенного эксперимента можем сделать вывод о том, что российские студенты, изучающие английский язык, и студенты из Ирана, изучающие РКИ в России, используют несколько разный набор стратегий, хотя при этом общая частотность использования стратегий для двух опрошенных групп остается сопоставимой. В частности, российские студенты статистически чаще, чем иранские, используют метакогнитивные стратегии, в то же время студенты из Ирана при написании текстов чаще используют беспереводные стратегии, составляя текст непосредственно на ИЯ (РКИ).

Резюмируя результаты проведенного исследования, можем сделать вывод, что и экспериментальные данные, и научная литература указывают на а) тесную взаимосвязь учебных стратегий и культуры и б) наличие различий в использовании учебных стратегий представителями разных культур.

## **1.4 Взаимосвязь учебных стратегий и успешности изучения иностранного языка**

### **1.4.1 Анализ научной литературы**

Учебные стратегии традиционно считаются эффективным средством повышения академической успеваемости. Сама идея учебных стратегий зародилась из исследований «хороших учеников» (см. об этом параграф 1.1).

Мы провели анализ научной литературы на тему взаимосвязи успеха в изучении ИЯ и учебных стратегий. Были проанализированы:

- 21 эксперимент, посвященный тестированию учебных стратегий успешных и отстающих студентов;
- 8 экспериментов по преподаванию учебных стратегий;
- 2 эксперимента по тестированию стратегий и трудностей при изучении ИЯ.

В первом случае гипотеза экспериментов заключалась в наличии статистически значимых различий в использовании учебных стратегий успешными и отстающими учащимися. Если такие различия имеются, то вероятно, учебные стратегии непосредственно влияют на результаты изучения ИЯ, например, отличники легко «схватывают» язык именно потому, что используют больше стратегий.

Во втором случае целью экспериментов являлась проверка гипотезы о возможности повышения успеваемости за счет преподавания учебных стратегий, т.е. если после эксплицитного преподавания учебных стратегий улучшилась успеваемость студентов, то гипотеза верна.

Гипотеза третьей группы экспериментов: чем больше стратегий использует студент, тем легче ему дается изучение ИЯ / тем меньше трудностей он испытывает при изучении ИЯ.

## **I. Количественное тестирование стратегий и сопоставление с результатами успеваемости**

15 из представленных источников подчеркивают корреляцию между учебными стратегиями успешных и отстающих студентов и следующими переменными:

- прочностью усвоения информации,
- словарным запасом,
- уровнем тревожности,
- успеваемостью,
- уровнем саморегуляции,

- готовностью и желанием работать (в частности читать) самостоятельно в неурочное время.

Кроме того, некоторые из исследований отмечают качественные различия в предпочтениях учебных стратегий успешных и отстающих:

- успешные студенты используют более сложные стратегии (обобщение, догадка), а отстающие – менее сложные стратегии (механическое запоминание, жесты) (см. [Nacera 2010]),

- успешные студенты чаще используют когнитивные, реже мнемические, метакогнитивные и компенсаторные стратегии (см.: [Mulyani 2020], [Keten 2021]).

Впрочем, стоит отметить, что разные исследователи выделяют разные типы учебных стратегий, которые должны быть «характерны» для «хороших» учеников (см. например: [Duong 2021], [Zarei 2015], [Alfuatin 2019]).

Таблица 8 – Сопоставление учебных стратегий успешных и отстающих студентов (положительная корреляция)

Критерий	Стратегий успешных студентов	Стратегии отстающих студентов	Испытуемые (количество, страна)	Библ. ссылка
прочность усвоения информации			Ирак	Dawood 2021
словарный запас	более сложные стратегии (обобщение, догадка)	менее сложные стратегии (механическое запоминание, жесты)	46 Алжир	Nacera 2010
	чаще когнитивные, реже мнемические, метакогнитивные и компенсаторные		Индонезия	Mulyani 2020
уровень тревожности на экзаменах			253 Индия	Shomoossi 2008
успеваемость			Турция	Griffiths, Soruç 2020
успеваемость			16 турция	Griffiths 2015

уровень тревожности	метакогнитивные стратегии		70 турция	Keten 2021
		чаще используют метакогнитивные стратегии, реже всего мнемические	238 Китай	Duong 2021
саморегуляция			860 Турция	Erdogan 2018
успеваемость			450 Пакистан	Ali 2018
использование идиом	Когнитивные и аффективные		112 Иран	Zarei2015
самостоятельное чтение			307 Иран	Ghafournia 2014
успеваемость			160 СА	Ahmad2019
успеваемость			1523 Таиланд	Sukyng2021
успеваемость	компенсаторные	аффективные	Индонезия	Alfuatin2019

Шесть из проанализированных статей опровергают взаимосвязь между учебными стратегиями и успехом в изучении ИЯ. Так, не обнаружена корреляция между частотностью использования учебных стратегий у студентов, разделенных по уровню успеваемости, тревожности, уровню владения ИЯ (чтение) (см. Таблицу 9).

Таблица 9 – Сопоставление учебных стратегий успешных и отстающих студентов (корреляция отсутствует)

<b>Критерий</b>	<b>Стратегий успешных студентов</b>	<b>Испытуемые (количество, страна)</b>	<b>Библ. ссылка</b>
успеваемость		65 Индия	Ranjan et. al 2021
успеваемость	компенсаторные стратегии	21 Турция	Altan 2003
тревожность		Индонезия	Syamsudin 2021
успеваемость	компенсаторные	52 Индонезия	Yustitiasari2020
успеваемость	когнитивные	180 Иран	Zarei2014
уровень владения языком в чтении	метакогнитивные	100 Индонезия	Biria, Reza &Tavakoli, Hossein2014

Резюмируя, можем сказать, что гипотеза первой группы экспериментов не нашла однозначного подтверждения.

## **II. Формирование учебно-стратегических навыков и успеваемость**

Анализ экспериментов по формированию учебно-стратегических навыков (см: [Gilbert 1986], [Macaro 2001], [Manurung 2005], [Samperio 2018], [Thompson&Rubin 1996], [Барсегян 2017], [Осадчая 2017], [Петрусевич 2020]) показал: исследователи единогласно сходятся во мнении, что обучение стратегиям позитивно влияет на успешность изучения ИЯ. Приведем подтверждающие данное положение утверждения:

- эксплицитное преподавание учебных стратегий повышает самостоятельность учащихся, делает их более компетентными в изучении языка, повышает их осознанность и интерес к изучению ИЯ (см. [Manurung 2005], [Samperio 2018]);

- преподавание стратегий понимания услышанного повышает эффективность обучения слушанию и позволяет учащимся осваивать более сложный материал; систематическое преподавание когнитивных и метакогнитивных стратегий улучшает навыки понимания на слух и положительно влияет на рост общих показателей успеваемости (см. [Thompson&Rubin 1996]; [Барсегян 2017]; [Осадчая 2017]; [Петрусевич 2020] и др.);

- преподавание учебных стратегий улучшает качественные и количественные показатели продуктивных и перцептивных речевых навыков студентов [Manurung 2005];

- преподавание метакогнитивных стратегий позволяет студентам, обладающим более низкими способностями, компенсировать «лимитирующие факторы» (initial limitations) и выполнять задания не менее успешно, чем студенты, изначально обладающие лучшими способностями [Gilbert 1986];

- преподавание стратегий письма повышает успеваемость по ИЯ (особенно в темах, на примере которых преподавались новые стратегии),

помогает учащимся изменить свой подход к письму (стать более самостоятельными, приобрести навыки работы с информацией, улучшить навыки работы со словарем, научиться проверять самостоятельно свои письменные работы перед сдачей учителю), позитивно влияет на отношение учащихся к предмету изучения [Masago 2001: 170].

Таким образом, можем сделать вывод, что гипотеза второй группы экспериментов была подтверждена.

### **III. Корреляция между трудностями и стратегиями**

Идея взаимосвязи трудностей и учебных стратегий представлена в научной литературе значительно скромнее. Нам удалось найти всего две статьи, описывающих эксперимент по количественному сопоставлению этих параметров (см.: [Pawapatcharaudom 2007], [Iamlaong 2014]).

В первом эксперименте приняли участие 30 студентов, изучающих английский язык в Таиланде [Pawapatcharaudom 2007]. Для оценки трудностей использовался опросник Рубин-Томпсона [Rubin&Thompson 1994], для оценки стратегий – SILL. Классификация трудностей, предложенная Дж. Рубин и Т. Томпсоном (Rubin & Thompson 1994), состоит из 6-ти типов трудностей: аудирование, чтение, говорение, письмо, межкультурная коммуникация и социокультурные трудности. Предложенный данными авторами тест включает 44 вопроса для оценки степени выраженности названных трудностей. Итак, по результатам SILL среднее значение по 30-ти студентам: «использую стратегии иногда». По опроснику Рубин-Томпсона – средний уровень трудностей, т.е. наблюдается прямая корреляция.

Во втором эксперименте приняли участие 396 студентов университета Мае Фах Луанг (Таиланд) в возрасте от 18 до 25 лет, изучающих английский язык:

152 студентов первого курса,

127 студентов второго курса,

117 студентов четвертого курса.

Использовались аналогичные методы исследования.

По результатам тестирования, все три группы испытуемых продемонстрировали средний уровень трудностей. Наиболее частотными стали трудности в письме (M=2.96), на втором месте социокультурные трудности (M=2.99), говорение на третьем месте (M=3.12), затем барьеры межкультурной коммуникации (M=3.13), чтение (M=3.16), аудирование (M=3.21).

По результатам SILL, испытуемые трех групп продемонстрировали средний уровень частотности использования стратегий. Чаще всего они использовали метакогнитивные стратегии (M=3.16), на втором месте социальные стратегии (M=3.13), затем компенсаторные (M=3.10), когнитивные (M=3.08), мнемические (M=3.05), аффективные (M=2.98). Корреляция двух тестов составила 0.01 [Pamlaong 2014].

Таким образом, оба эксперимента констатируют прямую корреляцию между стратегиями и трудностями в изучении ИЯ.

Мы также провели эксперимент, чтобы доказать или опровергнуть взаимосвязь учебных стратегий и трудностей в изучении ИЯ (см. об этом параграф 1.4.3).

#### **1.4.2. Анализ понятия «барьер» / «трудность», типология и диагностика барьеров**

Поскольку в отечественной и зарубежной педагогике и психологии используется целый ряд расхожих, но синонимичных, а также созвучных, но не синонимичных терминов, связанных с проблемами в обучении / изучении (см. [Зимняя 1997], [Парыгин 1999], [Губарева 2001], [Лабунская 2003], [Барвенко 2004], [Редькина, Абалдина 2010], [Парыгина 2011], [Павлов 2013], [Dinklage 1972], [Rubin 1975], [Rubin & Thompson 1994] и т.д.), вначале считаем необходимым обратиться к терминологическому аппарату данной области.

В контексте преподавания ИЯ термины **барьер**, **трудность**, **проблема** часто используются как синонимичные: психологический барьер [Вербицкая 2003], барьер в обучении ИЯ [Редькина, Абалдина 2010], барьер в учебной деятельности [Губарева 2001], коммуникативный барьер [Губарева 2001], трудности в изучении ИЯ [Свалова 2014], простота – сложность изучения ИЯ [Лебединский 2019] и т.д. В самом общем смысле понятия «трудность» и «барьер» также являются синонимичными, ср:

**Трудность** (затруднение) – высокий уровень умственного напряжения, затрат труда, энергии, который требуется для осуществления, понимания, выполнения чего-либо [Морковкин и др. 2016].

**Барьер** – что-либо, служащее преградой, препятствием для осуществления чего-либо [Ефремова 2000].

Тем не менее, белорусский исследователь С. И. Лебединский разграничивает понятия «сложный» и «трудный» (ср: «трудный» – объективная категория, «сложный» – субъективная: *трудная лексика* – студенту сложно запоминать слова) [2019].

Определенная иерархия трудности имеется в работах Л. С. Выготского. Его концепция зоны ближайшего развития описывает наиболее оптимальный уровень трудности материала, который находится между тем, что учащийся способен сделать самостоятельно, и тем, что он способен сделать при помощи учителя (ср: слишком простой материал – оптимальный уровень трудности (зона ближайшего развития) – слишком трудный материал) [Выготский 1991]. В своих ранних статьях мы также разграничивали разные типы трудностей, основываясь на конструктивности-деструктивности явления и его объективном либо субъективном характере. Так, мы «контрастировали» понятия «трудность» и «барьер» (ср: барьер – индивидуальное отражение объективных трудностей, возникающих в процессе изучения ИЯ, негативно влияющее на учебную деятельность [Брем 2020]). В контексте данной работы, посвященной формированию учебно-стратегической компетентности, считаем возможным использовать термины

**трудность, проблема, барьер** как синонимичные и взаимозаменяемые, и далее будем оперировать следующим определением: **трудность (барьер)** – лимитирующий фактор на пути к достижению учебных целей, препятствующий самореализации студента в учебной деятельности.

**Атрибуты трудности (барьера):**

- высокий уровень академической тревожности студента;
- низкая успеваемость (по сравнению с требованиями программы либо успехами одноклассников);
- замедление прогресса в изучении ИЯ.

На основе описательно-аналитических, опросных и статистических методов в нашем более раннем исследовании была разработана и типология барьеров (трудностей), состоящая из 6-ти позиций: психологические, психофизиологические, дидактические, лингвистические, социально-адаптационные, компетентностные [Брем, Мандрикова 2021]. Приведем краткое описание данных барьеров.

Психологические барьеры – состояния, вызванные личностными установками учащегося, особенностями эмоциональной, мотивационной и волевой сфер и низким уровнем психологической готовности к освоению иностранного языка. Примерами данного типа трудностей можно назвать:

- возникновение эмоций страха, чувства беспокойства и тревожности [Вербицкая 2003],
- несамостоятельность, эмоциональная нестабильность, безответственность (см. [Вербицкая 2003]; [Чаплина 2006]),
- низкая самооценка (см. [Вербицкая 2003]; [Барвенко 2004]),
- раздражительность, агрессивность и подозрительность [Вербицкая 2003],
- неспособность адекватно оценивать себя, «сбрасывать» напряжение, обретать состояние внутренней стабильности, свободы, уверенности в себе [Вербицкая 2003],
- нерешительность, колебания, сомнения [Вербицкая 2003],
- ригидность, жесткость, скептицизм по отношению к гуманитарному знанию, консерватизм, закрытость к инновациям [Чаплина 2006],

- нежелание, отсутствие стремления к действию, подавление потребности [Чаплина 2006];
- стеснение перед преподавателем из-за ошибок [Свалова 2014];
- малообщительность как черта характера [Свалова 2014];
- стеснение говорить с ошибками перед группой; боязнь вызывать смех и неодобрение [Свалова 2014];
- завышенное требование субъекта к уровню выполнения учебного действия [Губарева 2001];
- низкая мотивация к изучению иностранного языка (см. [Барвенко 2004]; [Зорькина 2016]);
- прогнозирование неуспеха в выполнении учебных заданий, плохого отношения к себе педагогов и одноклассников [Зорькина 2016];
- состояния суетливости, мнительности, обидчивости [Воронкова 2009].

Психофизиологические барьеры – конституционные особенности учащегося, влияющие на процесс изучения иностранного языка:

1. Физическое и психическое здоровье (см. [Ganschow et al. 1998]; [Dinklage 1999]; [Hill 2006]; [Sparks 2016]):

- заболевания артикуляционного аппарата;
- слабый слух;
- проблемы со зрением;
- дислексия/дисграфия;
- низкие показатели общих интеллектуальных способностей и др.

2. Изменения, вызванные возрастом, травмой и др. (см. [Витлин 1978]; [Bialystok & Nakuta 1999]; [Sanz 2005]; [Tellier & Roehr-Brackin 2013] и др.):

- снижение слуховой чувствительности;
- сужение порогов слышимости;
- замедление реакции на звуковые раздражители;
- ухудшение навыков простого моторного научения;
- снижение способностей к запоминанию информации;
- снижение скорости мыслительных процессов и др.

3. Речевые способности и лингвистический интеллект (см. [Carroll 1962]; [Pimsleur 1964]; [Беляев 1965]; [Wen et al. 2019]).

#### 4. Языковые способности:

- способность к фонетическому кодированию [Carroll 1962];
- способность к восприятию на слух [Pimsleur 1964];
- артикуляционная чуткость [Беляев 1965];
- способность дифференцированного восприятия и воспроизведения интонационных особенностей ИЯ [Беляев 1965];
- способность к индуктивному обучению [Carroll 1962];
- стилистические способности [Беляев 1965];
- способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения и др. [Беляев 1965].

Дидактические барьеры – особенности обучения ИЯ, такие, к примеру, как

1) низкая компетентность преподавателя (см. [Игна 2010], [Редькина, Абалдина 2010], [Языкова, Макеева 2012], [Флеров 2014], [Костина 2015], [Музафарова, Рассказова, Вербицкая 2015], [Саргсян 2016], [Федорова 2018], [Шифрон-Борейко 2018] и др.):

- лингводидактическая;
- коммуникативная;
- языковая;
- социокультурная и т.д.

2) нехватка ресурсов учебного заведения (см. [Таныгина и др. 2020]):

- оснащенность учебных классов;
- наличие учебных пособий и их качество;
- количество аудиторных часов;
- отсутствие квалифицированных преподавателей и т.д.

3) низкое качество учебной программы:

- несоблюдение здоровьесберегающих принципов (см. [Борисова 2010], [Никитина 2010], [Зими́на и др. 2016]);

- отсутствие переименности между иностранным языком и другими дисциплинами [Катина 2020];

- отсутствие преименности между разными уровнями образовательной системы и т.д.

К лингвистическим барьерам мы отнесли трудности, связанные с особенностями грамматики, фонетики, лексики, графики, синтаксиса родного языка и изучаемого. Примерами лингвистических трудностей можно считать:

- степень похожести родного и изучаемого языков: возможность проведения параллелей с родным языком, возможность опоры на

родственную лексику и интернационализмы (см. [Чойбонова 2004], [Кондрашова 2015], [Палий 2015], [Лихачева 2016], [Скутельник 2016], [Гусева, Даминова 2017], [Самарская 2017], [Ухова 2017], [Богданович 2018], [Борисенко, Воднева 2018], [Чикнаверова 2019], [Ермолаева 2020], [Хуэй 2020] и др.);

- интерференция (см. [Палий 2015], [Чойбонова 2004], [Скутельник 2016], [Богданович 2018], [Хуэй 2020] и др.);
- наличие в языке категорий, не имеющих отражения в физическом мире (категорий языкового мышления) [Slobin 2014].

Социально-адаптационные барьеры – влияние макро- и микросреды на процесс изучения иностранного языка, адаптация к условиям изучения ИЯ и социальному окружению.

Компетентностные барьеры – это барьеры, порождаемые нехваткой у учащегося опыта и знаний, необходимых для успешного освоения программы языкового курса. К данной группе проблем можно отнести:

- низкую компетентность студентов в использовании учебных стратегий;
- ограниченный или односторонний опыт межличностного социального взаимодействия (см. [Воронкова 2009], [Сергеева, Ермолаева 2020], [Хуэй 2020], [Subon 2013], [Mitits 2015], [Muelas 2015], [Black&Allen 2019], [Santihastuti 2019], [Samaunetal. 2019] и др.);
- отсутствие опыта и культуры изучения ИЯ [Епифанова 2006, Жилина 2016], низкий уровень психологической готовности к освоению иностранного языка [Барвенко2004];
- низкий уровень полиязыковой и поликультурной компетенции у студентов (см. [Галимзянова 2012], [Костина 2015], [Клепацкая 2016], [Королёва 2019]);
- неумение организовывать свою нагрузку и быт (количество часов перед компьютером, постоянный дефицит времени, низкая двигательная активность, нарушение рациональной жизнедеятельности (режим питания и сна)) (см. [Никитина 2010], [Зими́на, Гаврилова, Полозова, Мухина 2016], [Ростовцева, Шайдурова, Гончаревич, Ковалевич, Кудашов 2018]).

На основе данной типологии была создана методика для измерения уровня барьеров у изучающих ИЯ – тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ». Данная методика рассчитана на возрастную категорию 15+ и может быть использована на всех уровнях образовательной системы

для русскоязычных студентов, изучающих английский в группе вне страны изучаемого языка. Целью методики является исследование эмоционально-оценочного отношения студентов к трудностям, возникающим в процессе изучения иностранного языка (см. Таблицу 8). Результаты тестирования оцениваются по шкале от 1-4, где 1 – очень высокий уровень, а 4 – низкий уровень барьеров (см. Рисунок 7).

Таблица 8 – Содержание теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»

Название субшкалы	Содержание
Субшкала психологических барьеров (ПБ)	Необщительность как черта характера, страх ошибок, низкая мотивация, неумение принимать критику, стеснение перед преподавателем (как человеком, выполняющим определенную социальную роль), наличие такой особенности, как повышенный уровень волнения, эмоционального напряжения, сомнения, колебания, неуверенность в своих знаниях, страх публичного осуждения, скептическое отношение к возможности овладения ИЯ, низкая самооценка.
Субшкала дидактических барьеров (ДБ)	Численный состав группы превышает возможность реализации учебных задач, низкое качество учебных пособий, низкая компетентность преподавателя: лингводидактическая (неравномерное соотношение видов речевой деятельности на уроке в ущерб говорению; ошибки выбора методов обучения; ошибки предъявления материала), коммуникативная (построение взаимоотношений с учащимися), языковая (низкий уровень владения ИЯ), общепедагогическая (темп работы, ошибки оценочных воздействий, неумение мотивировать учащихся).
Субшкала социально-адаптационных барьеров (АБ)	Низкоприоритетное положение ИЯ в иерархии учебных ценностей, проблематичность (для учащегося) совмещения различных социальных ролей, отсутствие языковой среды, непривычная плотность учебного графика, неблагоприятный психологический климат в группе, отсутствие положительных примеров в ближайшем университетском (школьном) окружении, отсутствие семейной (наставнической) поддержки, физическое переутомление.
Субшкала психофизиологических барьеров (ФБ)	Слабая артикуляционная чуткость, заболевания речевого аппарата, слабый фонетический слух, слабо развитое «чувство языка» в родном языке, низкая способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами, низкая способность изменять

	слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения, плохая память, низкий уровень общих интеллектуальных способностей, общие показатели здоровья.
Субшкала компетентностных барьеров (КБ)	Низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы с текстом, компенсаторных стратегий, коммуникативных, метакогнитивных, аффективных, мнемических стратегий, стратегий усвоения грамматического материала, отсутствие предыдущего опыта изучения ИЯ, низкая поликультурная компетентность.
Субшкала лингвистических барьеров (ЛБ)	Особенности английского языка, степень его похожести/непохожести на русский язык.

От 3,6 до 4  
баллов

Низкий уровень барьеров – учебная деятельность протекает успешно, имеется очевидный прогресс в изучении ИЯ. Учащийся адекватно относится к возникающим трудностям (которые могут быть охарактеризованы как посильные трудности).

От 2,6 до 3,5  
баллов

Умеренный уровень барьеров – учебная деятельность протекает в пределах нормы, но возникающие трудности не дают учащемуся возможности в полной мере реализовать свой учебный потенциал; отдельные трудности вызывают у студента беспокойство, чувство неудовлетворенности.

От 1,6 до 2,5  
баллов

Высокий уровень барьеров – учебная деятельность идет недостаточно благополучно. Учащийся с трудом справляется с возникающими в процессе изучения ИЯ трудностями; трудности воспринимаются преимущественно негативно. Перманентные учебные неудачи значительно снижают мотивацию к изучению ИЯ.

От 1 до 1,5  
баллов

Очень высокий уровень барьеров – учебная деятельность протекает неблагоприятно. Учащийся сталкивается с большим количеством трудностей, которые вызывают у него сильное чувство неудовлетворенности учебной деятельностью. Преобладает пессимистичное отношение к процессу изучения иностранного языка – учащийся не проявляет инициативы в учебной деятельности. Прогресс в изучении ИЯ отсутствует, возникает высокая вероятность обрыва обучения.

Рисунок 7 – Шкала оценки по опроснику «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»

### 1.4.3 Эксперимент по сопоставлению уровня трудностей и частотности употребления учебных стратегий

Для того чтобы эмпирически проверить гипотезу о наличии взаимосвязи между учебными стратегиями и трудностями в изучении ИЯ, мы провели опрос студентов Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). 54 студентам факультета гуманитарного образования неязыковых специальностей 1-2 курса, изучающим английский язык, были предложены тесты SILL [Oxford 1990] и «Диагностика барьеров при изучении ИЯ».

Результаты тестирования по опроснику SILL представлены в таблице.

Таблица 9 – Результаты тестирования учебных стратегий студентов НГТУ (опросник SILL)

Номер студента	Шкала “А”	Шкала “В”	Шкала “С”	Шкала “D”	Шкала “Е”	Шкала “F”	Среднее значение по всем шкалам
1	3	3,642857	2,3333	4,6667	3,8333	3,3333	3,468254
2	3,6667	2,85714	3,3333	3,2222	1,6667	1,3333	2,679894
3	3,44444	4	4,1667	4,6	3,5	5	4,118519
4	2,44444	2	1,8	2,4444	2,5	2,5	2,281481
5	3,8889	3,85714	4,1667	4,8889	3,8333	4,8333	4,244709
6	2,8889	3,21429	3	2,2222	2	2,1667	2,582011
7	2,1111	1,53846	2,1667	1,3333	3	1,5	1,941595
8	3,11111	2,7857	3,3333	3,7778	3,8333	3,1667	3,334656
9	2,11111	2,5	2,1667	1,7778	2,6667	1,6667	2,148148
10	2,5556	1,857	1,8333	2,5556	2,8333	2,1667	2,300265
11	3	2,357	2,1667	1,4444	2,8333	2,5	2,383598
12	2,4444	4,214	3,8333	3,2222	2,1667	3,1667	3,174603
13	2,4444	2,14	2,3333	2,7778	2,1667	2,8333	2,449735
14	2,7778	3,42857	2,6667	2,7778	3,6667	3,8333	3,191799
15	1,5556	2,357	4,1667	3	3,8333	2	2,818783
16	2,6667	3	3,1667	2,7778	2,6667	1,5	2,629630
17	2	3,1429	2,3333	2,2222	1,5	1,8333	2,171958
18	1,8889	2	1,6667	1,5556	1,8333	1,8333	1,796296
19	3,2222	2,5714	2,5	1,6667	2,5	1,6667	2,354497
20	1,2222	1,8333	1,8333	2,1111	2,8333	1,3333	1,861111
21	2	2,7857	2,3333	2,3333	2,8333	2	2,380952
22	2,6667	2,357	2,3333	2,3333	2,6667	2	2,392857
23	1,7778	2,214	1,5	2,5556	2,1667	2,6667	2,146825

24	2,7778	2,857	2,5	2,8889	2,1667	2,1667	2,559524
25	3,4444	4,2857	3,4	3,6667	2,8333	3,8333	3,577249
26	4,1111	3,64	3,1667	3,75	3,5	4,1667	3,722884
27	2,3333	2,4286	2,3333	2,2222	2,6667	2	2,330688
28	2,1111	1,92857	1,6667	1,5556	1,6667	1,8333	1,793651
29	2,875	3,214	2,5	2,6667	2,3333	2,8333	2,737103
30	3,2222	3,2857	3	3	3,3333	3,1667	3,167989
31	2,2222	2,14286	2,5	2,3333	3,3333	2,5	2,505291
32	3,5556	3,357	4,3333	3,2222	3,5	3,1667	3,522487
33	2,1111	2,64	3,3333	1,5556	3,5	2,1667	2,551587
34	3,7778	4,214	3	3,8889	2,6667	4,1667	3,619048
35	2,5556	3,7857	2,3333	3,8889	2,3333	2,3333	2,871693
36	3	4,5714	3,8333	4,6667	3,6667	3,1667	3,817460
37	2,4444	3,6429	2,6667	2,8889	3,1667	3,1667	2,996032
38	2,7778	3,2857	3,3333	3,1111	2,1667	2,3333	2,834656
39	2,5556	2,42857	2,5	2,5556	2,1667	3	2,534392
40	3,1111	3,857	4	3	3,1667	3,5	3,439153
41	2	2,714	2,1667	2,2222	2	2,1667	2,211640
42	2,3333	1,5714	2,3333	2,1111	2,5	3	2,308201
43	3,1111	3,0714	3,1667	3	2,5	4	3,141534
44	1,8889	2,7857	2	3	2,3333	2,5	2,417989
45	4,1111	4	3	4,2222	4	3,8333	3,861111
46	4,1111	3,42857	4,1667	4	4	3,8333	3,923280
47	2,7778	3,5	3,1667	2,8889	3,6667	3,8333	3,305556
48	2,1111	3,14	4,1667	2,7778	2,5	3,8333	3,088624
49	1,2222	1,5714	2,3333	1,6667	1,5	1,5	1,632275
50	3	3,2857	3,1667	3,3333	3,3333	3,1667	3,214286
51	3,4444	2,42857	2,3333	2,5556	2,6667	3,8333	2,876984
52	3,1111	2,64	3	2,2222	1,8333	3	2,634921
53	2,4444	3,2857	3,3333	3,4444	3,1667	2,8333	3,084656
54	2,8889	2,7857	2	3,375	3,1667	4,1667	3,063823
Среднее	2,7117	2,9341	2,8123	2,8509	2,7901	2,8117	2,818480

Среднее значение по всем опрошенным: студенты используют учебные стратегии «иногда». Чаще всего они используют когнитивные стратегии и реже всего мнемические. Никто из опрошенных студентов не использует стратегии «почти всегда».

14,8% студентов используют стратегии часто (средний показатель – 3,816882);

35% студентов используют стратегии иногда (средний показатель – 3,118074);

42,6% студентов используют стратегии редко (средний показатель – 2,351256);

35,5% студентов почти никогда не используют учебные стратегии (средний показатель – 1,740741).

Среднее значение по тесту «Диагностика барьеров» составило 2,9 (умеренный уровень барьеров) (см. Таблицу 10). Корреляция между тестами «Диагностика барьеров...» и SILL – 0,77 (т.е. коэффициент корреляции получился меньше, чем при использовании опросника Рубин-Томпсона (см. с. 51)). Мы проверили соотношение тестов и по всем диапазонам частотности использования учебных стратегий, подсчитав значение барьеров у студентов, использующих стратегии часто, у студентов, использующих стратегии иногда и т.д. (см. Рисунок 8).

Таблица 10 – Тестирование барьеров при изучении ИЯ студентов НГТУ

Номер студента	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	среднее
1	3,1	4	3,875	3,555556	3,333333	3,1	3,493981
2	2,8	3,2	3,375	2,444444	2,333333	2,2	2,725463
3	3,4	2,9	2,875	3,333333	3,555556	2,8	3,143981
4	2,5	2,2	1,875	3,333333	2,777778	2,5	2,531019
5	3,3	3,8	3,75	3,666667	4	3,6	3,686111
6	3,7	3,9	3,625	3,555556	2,222222	3,4	3,400463
7	2,5	2,9	1,625	2,888889	1,555556	2,8	2,378241
8	2,5	4	3	2,111111	2,444444	2,5	2,759259
9	2,1	3,6	2,75	2,444444	2,444444	2,2	2,589815
10	2,6	3,6	2,875	3,111111	2,444444	2,6	2,871759
11	2,3	2,6	2,875	2,222222	2,555556	2,6	2,525463
12	2,6	2,8	3,375	3,888889	2,777778	3,5	3,156944
13	2,4	3,6	3,5	2,666667	2,111111	2,7	2,829630
14	2,4	3,1	2,125	3	2,333333	2,6	2,593056
15	3,3	3,2	2,875	2,888889	1,888889	2,8	2,825463
16	2,6	2,4	2,625	3,111111	1,444444	2,3	2,413426
17	2,8	3,8	3,25	3,444444	2,444444	3	3,123148
18	2	2,9	2,5	2,555556	2,111111	2,3	2,394444
19	2,3	3,7	2,875	3,111111	2	2,4	2,731019
20	2,4	2,8	2,125	2,333333	1,666667	1,6	2,154167
21	2,3	3,4	2,875	2,888889	2,000000	2,6	2,677315
22	1,8	3,7	2,75	2,777778	1,666667	2,8	2,582407
23	2,6	3,4	2,5	3	2,111111	2,4	2,668519
24	2,9	3	3	3,444444	3	3,2	3,090741
25	3,1	3,8	3,5	3,444444	2,555556	2,6	3,166667
26	3,5	3,7	3,5	3,444444	2,777778	3,2	3,353704
27	1,7	2,8	2,75	2,666667	2,222222	2	2,356481
28	2,1	3	2,75	2,888889	2	2,4	2,523148

29	3,3	3,3	3,125	3,222222	2,777778	3	3,120833
30	2,6	3,6	2	2,666667	2,333333	2,6	2,633333
31	2	3,4	2,75	3,111111	2,333333	2,2	2,632407
32	3,3	3,2	2,875	2,888889	1,888889	2,8	2,825463
33	2,4	2,6	2,625	2,555556	1,888889	2,1	2,361574
34	3,3	3,3	3,25	3,666667	3,666667	3,3	3,413889
35	3,5	3,2	3,25	3,111111	2,555556	2,9	3,086111
36	3,9	3,3	3,125	3,888889	3,333333	3,9	3,574537
37	3,5	2,5	3,125	3,555556	3,222222	3,1	3,167130
38	3,6	3,5	3	2,888889	2,666667	2,2	2,975926
39	2,9	3,3	3,75	3,222222	2,555556	2,4	3,021296
40	3,4	3,7	3,25	3,333333	2,555556	2,4	3,106481
41	2,6	3,8	2,375	3,111111	2,555556	3,3	2,956944
42	3,2	3,5	2,375	3	2,777778	2,5	2,892130
43	3,8	3,6	3,125	3,555556	3,222222	4	3,550463
44	2,3	3,1	2,625	2,888889	2	2,2	2,518981
45	3,8	3,9	3,5	4	3,222222	3,7	3,687037
46	3,2	3,4	3	3	3,111111	2,6	3,051852
47	3,5	3,9	3,125	3,333333	2,777778	2,9	3,256019
48	2,3	3,3	2,5	2,888889	2,333333	2,6	2,653704
49	1,9	2,1	2,25	2	3,444444	1	2,115741
50	2,9	3,3	2,5	2,888889	2,555556	2,4	2,757407
51	2,4	3,8	2,5	3	2	3,4	2,850000
52	2	3,6	1,875	1,888889	1,666667	1,9	2,155093
53	2,4	3,6	2,5	2,555556	3,777778	4	3,138889
54	2,5	4	3,5	2,444444	2,333333	2,1	2,812963

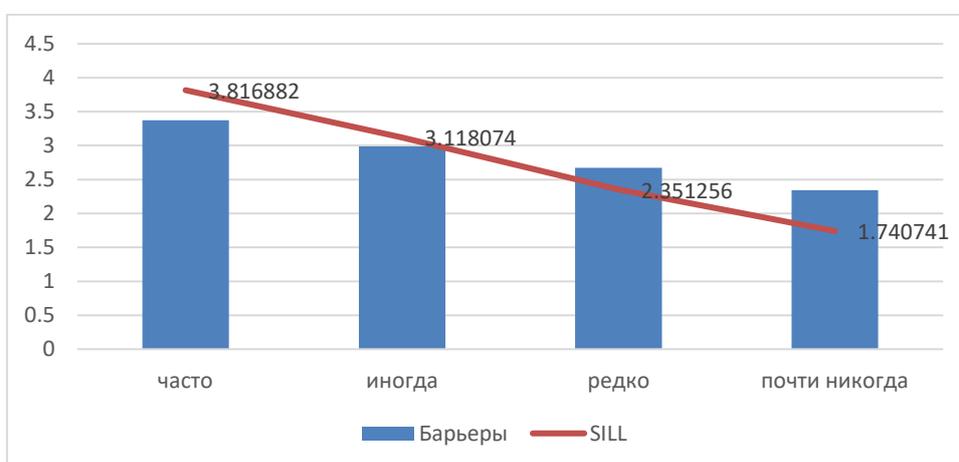


Рисунок 8 – Сопоставление результатов SILL и «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»

Как видно из графика, по мере уменьшения частотности использования учебных стратегий по тесту SILL падает и показатель барьеров по тесту «Диагностика барьеров...»: студенты, использующие учебные стратегии

часто, имеют наименьший уровень барьеров; студенты, почти никогда не использующие учебные стратегии, имеют наибольший уровень барьеров. В то же время данные тестирования не констатируют прямой взаимосвязности: отдельные студенты, набравшие высокий балл по SILL, продемонстрировали довольно высокий уровень барьеров, а студенты, имеющие низкий уровень барьеров, не обязательно набрали самые высокие баллы по SILL. То же видно и на графике: общая тенденция к понижению барьеров по мере увеличения частотности использования стратегий имеется, но линии барьеров и стратегий не параллельны.

Таким образом, частотность использования учебных стратегий не находится в *прямой* корреляции с успеваемостью или с барьерами при изучении ИЯ, хотя наблюдается очевидная *позитивная тенденция* по мере увеличения частотности использования стратегий.

Из данного положения, а также из анализа экспериментов, представленных в научной литературе (см. Параграф 1.4.1), можно сделать следующий вывод: учебные стратегии не могут служить адекватным критерием для предсказания успешности изучения ИЯ, однако преподавание стратегий с целью улучшения достижений учащихся в процессе овладения ИЯ вполне оправдано.

## Выводы по первой главе

В первой главе были рассмотрены понятия **учебная стратегия, индивидуальный стиль учебной деятельности, трудность (барьер) при изучении ИЯ**. Для использования их в нашем исследовании были предложены следующие определения:

**Учебная стратегия** – это сознательные, намеренные, выбранные самостоятельно и поддающиеся преподаванию поведение, шаги или техники для изучения иностранного языка и культуры.

**Индивидуальный учебный стиль** – это многокомпонентная система действий и операций, взаимосвязанная с нейро- и психодинамическими, личностными и социально-психологическими свойствами индивидуальности учащегося [Самбикина 1994].

**Трудность (барьер)** – лимитирующий фактор на пути к достижению учебных целей, препятствующий самореализации студента в учебной деятельности.

В рамках описания проблемы преподавания учебных стратегий была изучена взаимосвязь учебных стратегий и других психологических и лингводидактических переменных: культурного происхождения студентов, индивидуального стиля учебной деятельности и трудностей в изучении ИЯ.

Из анализа научной литературы следует, что лингвокультурное «происхождение» студентов влияет на использование ими учебных стратегий. 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, а также между студентами из 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. Методом саморефлексии по проделанному заданию и методом тестирования

были проанализированы учебные стратегии 8-ми российских студентов НГУ, изучающих английский язык, и 8-ми студентов из Ирана, изучающих РКИ. Были обнаружены статистически значимые различия в использовании метакогнитивных стратегий между российскими и иранскими студентами. 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: аудиал, визуал, креативный, репродуктивный, аналитический и т.д.;
- 4) учебный стиль в некоторой мере предопределяет выбор учебных стратегий, однако для эффективного овладения ИЯ целесообразно использовать и другие стратегии, не типичные для конкретного учебного стиля.

Был проведен анализ научной литературы и эксперимент о взаимосвязи успеха в изучении ИЯ и учебных стратегий / учебных стратегий и трудностей в изучении ИЯ. И анализ литературы, и проведенный нами эксперимент подтверждают, что учебные стратегии находятся в тесной взаимозависимости с успеваемостью и трудностями при изучении ИЯ, хотя и

не демонстрируют прямой корреляции. Также анализ литературы подтвердил, что обучение учебным стратегиям положительно влияет на способность студентов преодолевать трудности и повышает успеваемость. Из данных положений были сделаны практические выводы, а именно: учебные стратегии не являются качественным критерием для предсказания успешности изучения ИЯ, однако целесообразно преподавание стратегий с целью улучшения достижений учащихся в процессе овладения ИЯ.

## **Глава 2 Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ, разработка инструментария**

### **2.1 Объем, структура и содержание понятия «учебно-стратегическая компетентность»**

#### **2.1.1 Определение понятия «учебно-стратегическая компетентность»**

С целью рассмотрения ключевого для нашей работы понятия «учебно-стратегическая компетентность» считаем необходимым обратиться к его родовым понятиям: «компетентность» и «стратегическая компетентность».

В общем метапредметном смысле *компетентность* – это наличие знаний, опыта, обеспечивающих эффективную деятельность в определенной области [Ожегов, Шведова 2010]. Малый академический словарь определяет термин «компетентность» через прилагательное *компетентный*: обладающий основательными знаниями в какой-либо области, знающий [МАС 1984: 85]. В педагогике часто используется созвучное, но не равнозначное понятие «компетенция», отраженное в Государственном образовательном стандарте (1-го, 2-го, 3-го поколений), Европейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка и других документах. См., например, семь ключевых образовательных компетенций ФГОС 2004 г.: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная коммуникативная, социально-трудовая, личностного самосовершенствования<sup>2</sup>; образовательные компетенции ФГОС 2010 г.: личностные, метапредметные, предметные<sup>3</sup>. Под компетенцией понимают

---

<sup>2</sup> Приказ Минобрнауки РФ от 5 марта 2004 г. N 1089 «Об утверждении федерального компонента государственных образовательных стандартов начального общего, основного общего и среднего (полного) общего образования»

<sup>3</sup> ПРИКАЗ от 17 декабря 2010 г. №1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»

«совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [Азимов, Щукин 2009: 108]. Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует «определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанные компетенции: языковую (или лингвистическую), речевую и коммуникативную» [Азимов, Щукин 2009: 109]. Понятие *компетенция* было введено в научный оборот Н. Хомским, который определил *компетенцию* как способность человека к выполнению какой-либо деятельности, а применительно к речевой деятельности – знание языковых знаков и правил их соединения между собой (см. англ.: *competence*). Н. Хомский подчеркивает разницу между компетенцией и исполнением (англ. *performance*) (позднее термин был переведен на русский язык как *компетентность*), ср.: знания и способность пользоваться приобретенными знаниями, навыками, умениями в речевом общении. Соответственно, можем определить *компетентность* как «компетенцию в действии»: «лично и интеллектуально обусловленное, мотивированное проявление компетенций участниками общения в деятельности и поведении» [Щукин 2020].

Понятие стратегической компетентности в отечественной и иностранной литературе имеет ряд разнящихся трактовок. Причем в русскоязычной литературе термины *стратегическая компетенция* и *стратегическая компетентность* часто используются как синонимичные, анализ их содержания позволяет выделить по меньшей мере четыре подхода к их пониманию.

Первый подход рассматривает стратегическую компетенцию (компетентность) как составляющую коммуникативной компетенции (см. [Ахметжанова 2021]; [Биктеева, Капацкая 2008]; [Бутева 2013]; [Елизарова 2001]; [Елукова 2016]; [Жура 2008]; [Кирова 2019]; [Михайлина 2016]; [Новикова 2017]; [Тимофеева 2008]; [Чечева 2019]; [Шовковий 2017];

[Bachman 1990]; [Tereshchuk 2012] и др.). Приведем иллюстрирующие это положение цитаты, см.:

Стратегическая компетенция – способность вырабатывать единое для коммуникантов значение происходящего, применять стратегии гармонизации отношений участников межкультурного общения и достижения на этой основе взаимоприемлемого результата [Елизарова 2001].

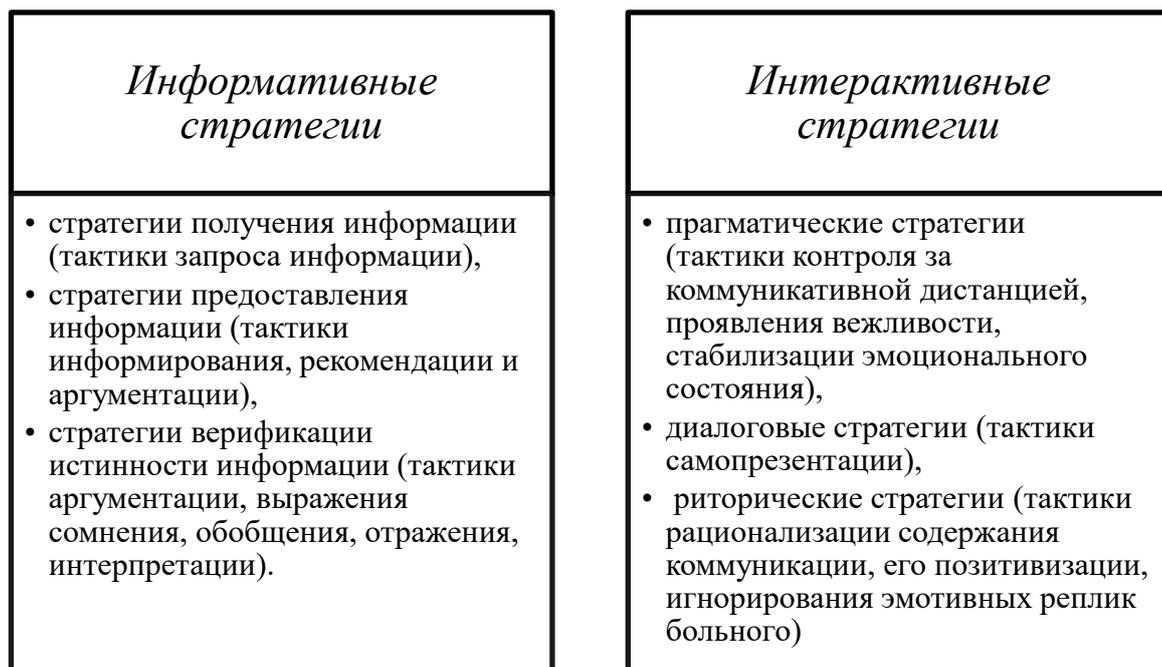
Повышение уровня развития стратегической компетенции предполагает освоение стратегий, с помощью которых стороны переговорного процесса достигают поставленной цели и могут реализовывать интерактивное намерение [Ахметжанова и др. 2021].

Под стратегической компетентностью понимают «сформированную способность личности успешно решать проблемы, возникающие в процессе выполнения определенной коммуникативной задачи, используя, с одной стороны, лингвистические и нелингвистические средства, а с другой – различные коммуникативные стратегии» [Михайлина 2016: 270].

Структура коммуникативно-стратегической компетенции для изучающих ИЯ (в говорении) представлена следующими компонентами [Tereshchuk 2012]:

- адекватность коммуникативной ситуации;
- соответствие стратегий целям общения;
- соответствие коммуникативных навыков целям общения на тактическом уровне;
- адекватная регуляция коммуникативного взаимодействия;
- обращение внимания на предыдущее высказывание собеседника для предугадывания следующей фразы;
- эффективная реализация стратегий путем наиболее корректной формулировки высказываний на тактическом уровне: верное грамматическое, лексическое и стилистическое оформление.

«Стратегическая компетенция врача представлена его знаниями о стратегиях и тактиках, способствующих достижению целей общения в данной сфере» [Жура 2008]. Коммуникативную компетенцию составляют две группы стратегий: информативные и интерактивные (см. Рисунок 9).



[Жура 2008].

Рисунок 9 – Структура стратегической компетентности по В. В. Жура

Стратегическая компетенция студента (*students' strategic competence*) в говорении – способность максимизировать эффективное использование всех доступных языковых средств для реализации своей личной цели и в целом – коммуникативного процесса с учетом всех его прагматических факторов [Bachman 1990] (перевод мой – *Н. С. Брем*). Компоненты данной компетенции: определение цели коммуникации, оценка, планирование и исполнение [Bachman & Palmer (1996) in Ślęzak-Świat 2008].

Второй подход рассматривает стратегическую компетенцию (компетентность) как способность компенсировать в процессе коммуникации недостающие знания (см. [Savignon 1994]; [Tarone 1983]; [Canale & Swain 1980]; [Коренева 2007]; [Павлова 2012] и др.).

Например, С. Дж. Савиньон понимает под стратегической компетенцией «компетенцию, подтверждающую нашу способность справляться с недостаточным знанием и поддерживать коммуникацию посредством парафраз, отвлекающих разговоров, повторений, хезитаций,

уклончивых ответов и предположений, а также изменения темы разговора и тона» [Savignon 1994] (перевод Г. Е. Утебалиева, Р. М. Есбулатова).

Е. Тарон представляет структуру стратегической компетенции студентов, изучающих ИЯ, следующим образом [Tarone 1983]:

- 1) говорящий желает передать значение X слушающему;
- 2) говорящему кажется, что в его репертуаре отсутствует лингвистическая или социолингвистическая структура, необходимая для выражения значения X (либо она отсутствует у слушающего);
- 3) говорящий выбирает путь решения проблемы:
  - а) избегание (отказ от попыток передать значение X) или
  - б) попробовать альтернативные пути передачи значения X;
- 4) говорящий прекращает попытки, когда ему кажется, что общее понимание значения выработано (см. Таблицу 11).

Таблица 11 – Стратегии ведения коммуникации при появлении «недостающего значения» по Е. Тарон

<b>Стратегия</b>	<b>Содержание стратегии</b>
<b>Избегание</b>	Избегание темы: учащийся пытается избегать тем, в которых его репертуар заведомо недостаточен. Прерывание: учащийся начинает говорить, но столкнувшись с затруднением, прекращает беседу, не закончив мысль.
<b>Перефразирование</b>	Аппроксимация: учащийся использует слово или структуру ИЯ, зная, что они неверны, но по его мнению, достаточно схожи с концептом, который он хочет передать (например, использует часть слова или сравнение). Словотворчество: учащийся создает несуществующее слово, чтобы передать мысль. Описание: учащийся описывает свойства объекта или действия, вместо того чтобы назвать соответствующее слово или структуру в ИЯ.
<b>Заимствование</b>	Дословный перевод. Смешение языков: учащийся вставляет в свою речь слово родного языка, не переводя его на ИЯ.
<b>Просьба о помощи</b>	Учащийся спрашивает, как это сказать.
<b>Мимика</b>	Учащийся объясняет слово мимикой или жестами.

Третий подход рассматривает стратегическую компетенцию (компетентность) как процесс планирования деятельности, набор метакогнитивных и когнитивных стратегий:

В общетеоретическом плане стратегическая компетенция может быть определена как способность разработки программ и планов максимально эффективного, с точки зрения деятеля, выполнения деятельности [Андрущенко 2015].

Четвертый подход рассматривает стратегическую компетенцию (компетентность) как сумму стратегий изучения ИЯ (см. [Little 1996], [Николаева 2010]; [Задорожная 2013]; [Волик 2016]; [Колерова 2017]; [Akhmedov 2021] и др.), см.:

Стратегическая компетентность – «владение различными учебными и коммуникативными стратегиями и умение использовать их в процессе изучения ИЯ и в ситуациях реального межкультурного общения» [Николаева 2010: 15];

Стратегическая компетентность – способность студента использовать рациональные приемы умственного труда, стратегии овладения речевыми, языковыми, лингвистическими, социокультурными компетенциями, самостоятельно совершенствовать иноязычную коммуникативную компетентность [Задорожная 2013];

Стратегическая учебная компетенция при овладении английским языком представляет собой комплекс организованных метакогнитивных, когнитивных и аффективных составляющих, обеспечивающий активизацию, накопление, совершенствование, автоматизацию языковых знаний и их актуализацию в разных видах речевой деятельности на английском языке [Колерова 2017].

Ввиду наличия различных взглядов на понимание стратегической компетенции (компетентности) В. Шовковий и Т. Шовкова предлагают разграничивать термины **учебно-стратегическая компетентность** и **коммуникативно-стратегическая компетентность**. И хотя в литературе,

как правило, эти термины все же смешиваются, мы далее будем использовать термин **учебно-стратегическая компетентность (УСК)**.

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 УСК предполагает приобретение **знаний** о способах решения различных учебных задач, алгоритмах использования конкретных стратегий, а также **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.

Остановимся подробнее на рассмотрении компонентного состава УСК.

### **2.1.2 Критериально-уровневый и компонентный состав учебно-стратегической компетентности**

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что большинство исследователей включают в состав компетенции

(компетентности) вообще следующие компоненты: когнитивный, мотивационный, личностный, аффективный, ценностно-смысловой, поведенческий (см. [Пахаренко, Зольникова 2012]; [Татарницева 2015]; [Одегов и др. 2007]; [Михайлина 2016]; [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Селевко 2004] и др.).

Рассмотрим представленные структурные компоненты компетенции (компетентности) подробнее:

**-мотивационный компонент:** побудительные мотивы для осуществления деятельности (см. [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Михайлина 2016]; [Одегов и др. 2007]; [Татарницева 2015]; [Пахаренко, Зольникова 2012]);

**-когнитивный компонент:** систематизированная теоретическая информация о конкретном виде деятельности и алгоритме ее выполнения (см. [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Михайлина 2016]; [Одегов и др. 2007]; [Татарницева 2015]; [Пахаренко, Зольникова 2012]);

**-деятельностный компонент:** приобретенные в процессе деятельности способности, позволяющие осуществлять необходимый алгоритм действий; практическое применение знаний в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (см. [Одегов и др. 2007]; [Татарницева 2015]);

**-личностный компонент:** набор свойств личности, позволяющий эффективно использовать имеющиеся знания, умения и навыки (см. [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Михайлина 2016]; [Одегов и др. 2007]; [Пахаренко, Зольникова 2012]);

**-поведенческий компонент (опыт):** практика применения знаний, умений и навыков и личностно-деловых качеств для успешного выполнения работ и достижения целей (см. [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Одегов и др. 2007]);

**-потенциал:** границы расширения возможностей, способность к развитию и направлению развития (см. [Одегов и др. 2006]; [Татарницева 2015]).

**-аффективный компонент:** эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (см. [Зимняя 2004]; [Татур 2004]; [Селевко 2004]).

И. А. Зимняя также включает в структуру компетентности ценностно-смысловой аспект, понимая его как отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения [Зимняя 2004]. А. В. Тихоненко, кроме перечисленных, включает в структуру компетенции социальный компонент (способность и готовность к соответствию требованиям социального заказа на компетентного специалиста) [Тихоненко 2002].

Взяв за основу универсальную структуру компетенции (компетентности), мы интерпретировали имеющиеся компоненты для УСК в рамках изучения ИЯ, следующим образом.

1. Мотивационный компонент – стремление изучать ИЯ наиболее эффективно, используя для этого наиболее адекватные учебные стратегии.
2. Когнитивный компонент включает в себя систематизированную теоретическую информацию о том, как изучать язык, т.е. знания об учебных стратегиях и алгоритмах их применения.
3. Деятельностный компонент включает приобретенные в процессе учебной деятельности навыки использования учебных стратегий; умения самостоятельно выбирать и реализовать стратегии, уместные в конкретном контексте.
4. Личностный компонент представляет набор индивидуальных особенностей и свойств личности, позволяющий эффективно использовать определенные учебные стратегии. В контексте личностного компонента целесообразно говорить об умении студента распознавать стратегии, которые будут наиболее эффективны для него, исходя из специфики его индивидуальных психофизиологических свойств.

5. Поведенческий компонент (опыт) как практика применения стратегий для выполнения учебных заданий и достижения коммуникативных и учебных целей (в рамках конкретной культуры и системы образования); это стратегический репертуар студента, сформированный под воздействием конкретной учебной среды.
6. Потенциал – границы расширения возможностей по изучению ИЯ; готовность рисковать и осваивать новые учебные стратегии.

Данные компоненты можно объединить в три блока (см. Таблицу 12).

Таблица 12 – Структура УСК

Поведенческий компонент	Ресурсный компонент
Личностный компонент	
Деятельностный компонент	Операционно-прагматический компонент
Когнитивный компонент	
Потенциал	Социально-адаптационный компонент
Мотивационный компонент	

Для наглядности представим структуру УСК схематически (см. Рисунок 10).

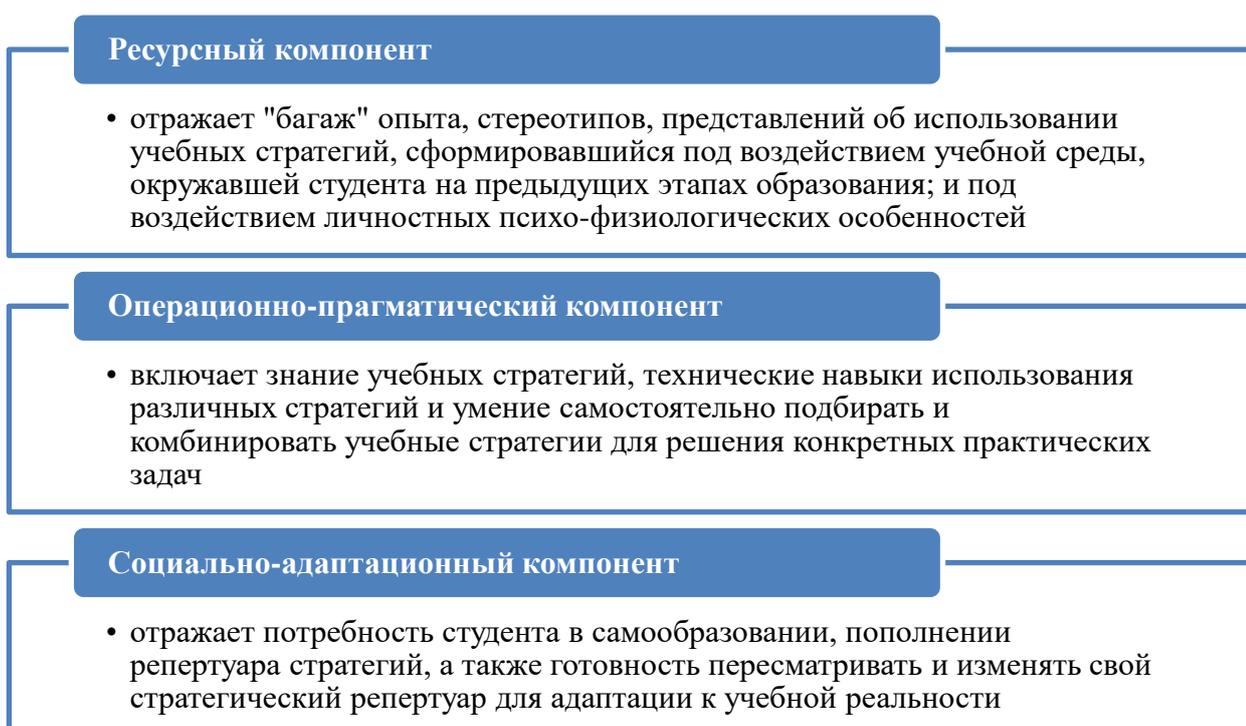


Рисунок 10 – Структура УСК

Наряду со структурным описанием компетентности, существует также подход, основанный на выделении определенных уровней компетентности – критериально-уровневый подход. Уровневая классификация представляет собой систему, учитывающую общие признаки субъектов классификации и закономерные связи между ними [Булыгина 2008]. Такая классификация позволяет лучше ориентироваться в изучаемом конструкте и может являться источником знаний о нем [Петров, Петрова 2014].

Учитывая предложенное определение УСК и ее компонентов для оценки определения уровня развития УСК 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 употребления разных типов учебных стратегий в практике изучения ИЯ (РКИ) (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).

Исходя из качественных и количественных показателей учащихся о знании тех или иных учебных стратегий, частотности в использовании учебных стратегий (по классификации Р. Оксфорд), а также из качественных и количественных показателей результативности учебной деятельности, мы выделяем восемь типов учащихся (см. таблицу 13).

Таблица 13 – Типы учащихся по степени развитости УСК

	Степень выраженности признака (1-высокая, 0-низкая)							
	1	0	1	0	1	0	1	0
Осведомленность	1	0	1	0	1	0	1	0
частотность употребления учебных стратегий	1	0	0	0	1	1	0	1
Результативность УД	1	0	0	1	0	1	1	0
<b>Типы учащихся</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>

Тип А (наиболее успешный) характеризуется тем, что обладает высокой осведомленностью, высокой частотностью употребления учебных стратегий и высокой результативностью учебной деятельности.

Тип В (наименее успешный) характеризуется тем, что обладает слабой осведомленностью, низкой частотностью использования учебных стратегий и низкой результативностью учебной деятельности.

Типы D, F, G имеют высокую результативность. D и G характеризуются низкой частотностью использования учебных стратегий (тип G при высокой осведомленности), тип F – высокой частотностью.

Типы C, E, H имеют низкую результативность учебной деятельности. E и H характеризуются высокой частотностью использования учебных стратегий (H при низкой осведомленности), тип F – низкой частотностью.

Такое положение отражает реальную ситуацию изучения ИЯ (РКИ). Как уже говорилось, учебные стратегии тесно связаны с успешностью изучения ИЯ (РКИ), однако не находятся в прямой взаимозависимости. Часто студенты, использующие наибольшее количество учебных стратегий, демонстрируют лучшие результаты в учебной деятельности, однако студенты, использующие широкий спектр учебных стратегий могут находиться и в «рядах отстающих» (условия учебной деятельности требуют перестраивания стратегического репертуара студента). И, напротив, если репертуар учебных стратегий студента соответствует требованиям учебной

среды, то и при сравнительно небольшом количестве учебных стратегий студент может иметь хорошую успеваемость.

В свою очередь, осведомленность о существовании различных стратегий может находиться или не находиться в прямой корреляции с реальной частотностью использования этих стратегий: т.е. студент может иметь представления о некоторых учебных стратегиях, но не владеть алгоритмом их применения, не понимать, как, когда и зачем их использовать, не владеть навыками самостоятельного использования этих стратегий и комбинирования их с другими.

### **2.1.3 Оценка результатов формирования учебно-стратегической компетентности**

Для применения обоснованного критериально-уровневого подхода к оцениванию результатов формирования УСК нами были предложены (разработаны) необходимые инструменты.

1. Для оценивания осведомленности студентов об учебных стратегиях была разработана анкета учебных стратегий, состоящая из 21-й стратегии; цель методики – оценить, насколько хорошо каждая из представленных стратегий известна испытуемым. Стратегии анкеты относятся к разным типам классификации Р. Оксфорд, но не повторяют ее опросник. Испытуемым предлагается оценить каждую стратегию по шкале от 1-3, где:

1 – я никогда не слышал об этой учебной стратегии,

2 – я слышал о такой учебной стратегии, но я не представляю, как это может помочь мне в изучении ИЯ (я не знаю, как применять эту стратегию на практике),

3 – я знаком с этой учебной стратегией, понимаю, как и когда ее применять.

Результат тестирования оценивается по шкале:

1-1,6 – низкий уровень осведомленности об учебных стратегиях;

1,7-2,3 – средний уровень осведомленности об учебных стратегиях;

2,4-3 – высокий уровень осведомленности об учебных стратегиях.

II. Для измерения частотности использования учебных стратегий студентами, изучающими РКИ, был адаптирован SILL. Тест был переведен на русский язык и представлен с оригинальной инструкцией в двуязычном формате и с численной шкалой (см. параграф 1.5). Кроме того, конструкции типа «при изучении английского языка» были заменены на «при изучении русского языка» (см. Приложение Ж). Адаптированный тест прошел процедуру валидации. Поскольку содержание теста практически не претерпело изменений, мы сочли возможным ограничиться проверкой внутренней согласованности теста. Адаптированная версия SILL была предложена курсантам Новосибирского высшего военного командного училища (НВВКУ) (101 человек) (см. Таблицу 14), а затем для каждой субшкалы теста был подсчитан коэффициент Альфа Кронбаха.

Таблица 14 – Курсанты, принявшие участие в валидации адаптированной версии SILL (проверка внутренней согласованности)

Курс	Страна	Кол-во человек
1	Лаос	10
	Палестина	7
	Джибути	15
	Конго	10
2	ЮАР	3
	Мозамбик	2
	Камерун	4
	Конго	5
	Саудовская Аравия	10
4	Камерун	6
	Буркина-Фасо	2
	Свазиленд	2
	Конго	10
	Лаос	15

Для подсчета Альфа Кронбаха было использовано отношение двух половин теста по всем испытуемым (см. Таблицы 15, 16, 17).

Таблица 15 – Среднее значение половин SILL для каждой субшкалы

A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	E2	F1	F2
14,13333	11,2	27,2	26,06667	11	10,26667	16,8	14,2	11,33333	9,133333	12,86667	12,4

Таблица 16 – Коэффициент R для каждой субшкалы SILL

AR	BR	CR	DR	ER	FR
0,792453	0,958333	0,933333	0,845238	0,805882	0,963731

Таблица 17 – Коэффициент Альфа Кронбаха (SILL)

Субшкала	A	B	C	D	E	F
Коэффициент Альфа Кронбаха	0,9683	0,996904	0,988235	0,977625	0,961404	0,993767

Коэффициент Альфа Кронбаха для всех субшкал больше 0,95, что является отличным показателем внутренней согласованности теста и позволяет считать данные, полученные в результате тестирования по адаптированной версии SILL, надежными (EFPA 2013).

III. При выборе инструмента для оценки результативности учебной деятельности были рассмотрены следующие варианты: 1) отметки в классном журнале, 2) тестирование уровня языковой подготовки, 3) самооценка студентов.

От использования отметок мы отказались, поскольку отметки в журнале не всегда отражают объективную результативность учебной деятельности. Кроме того, в некоторых учебных заведениях (например, в языковых школах) учащиеся могут и вовсе не получать отметок. Тестирование уровня языковой подготовки студентов – очень трудозатратный метод (особенно, если речь идет о большом количестве испытуемых), и мы сочли его использование нерациональным. Были рассмотрены варианты самооценки студентов и решено остановиться на разработанной нами ранее методике «Самооценка успешности изучения ИЯ» [Брем 2021]. Цель методики – самооценивание учащимися прогресса в изучении ИЯ в ретроспективе.

Методика представляет собой тест-опросник, рассчитанный на возрастную категорию 15+ и может применяться для студентов, имеющих предыдущий опыт изучения иностранного языка не менее года. Тест-опросник состоит из 9-ти утверждений эмоционально-оценочного характера, с которыми испытуемым предлагается согласиться или не согласиться с разной степенью уверенности: «неверно» – «пожалуй, неверно» – «пожалуй, верно» – «верно». Ответы испытуемых оцениваются по шкале: «неверно» – 1 балл за каждое позитивное утверждение, 4 балла за каждое негативное утверждение; «пожалуй, неверно» – 2 и 3 балла соответственно; «пожалуй, верно» – 3 и 2 балла соответственно; «верно» – 4 и 1 балл соответственно (матрица для подсчета баллов прилагается к методике). Полученное среднее арифметическое отражает самооценку успешности изучения ИЯ и интерпретируется следующим образом (см. Таблицу 18).

Таблица 18 – Шкала оценивания результатов по тесту «Самооценка успешности изучения ИЯ»

От 3,6 до 4 баллов	Учащийся владеет иностранным языком (РКИ) в полном соответствии с ожидаемым уровнем и этапом изучения.
От 2,6 до 3,5 баллов	Уровень знаний и умений учащегося по иностранному языку (РКИ) несколько ниже ожидаемого для конкретного этапа изучения.
От 1,6 до 2,5 баллов	Уровень знаний и умений учащегося по иностранному языку (РКИ) значительно ниже ожидаемого для конкретного этапа изучения.
От 1 до 1,5 баллов	Учащийся владеет иностранным языком (РКИ) очень слабо либо не владеет вовсе, несмотря на количество учебных часов, затраченных на изучение дисциплины.

Используя данный инструментарий, выделенные нами типы учащихся мы распределили по четырем уровням УСК: нулевой, низкий, достаточный, высокий (см. Таблицу 19 – 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 19 – Уровни УСК

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
Стратегии частот.	Редко/иногда/часто	
Осведомленность	Средняя/слабая	
Результативность	1,6-2,5	низкий
Стратегии частот.	Редко/иногда/часто	
Осведомленность	слабая/средняя	
Результативность	1-1,5	нулевой
Стратегии частот.	Почти никогда	
Осведомленность	слабая	

Нулевой уровень УСК свидетельствует о том, что студент практически не владеет знаниями об учебных стратегиях классификации Р. Оксфорд 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 (классификации Р. Оксфорд) 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 (классификации Р. Оксфорд) и алгоритмом их применения, использует учебные стратегии в среднем иногда, не проявляя высокой степени самостоятельности и креативности в использовании этих стратегий. Успешно справляется с учебой 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.

## **2.2 Методологическое обоснование диагностирования и обучения учебным стратегиям**

Перед тем как перейти к проектированию методической модели формирования учебно-стратегической компетентности, составлению комплекса упражнений и фонда оценочных средств, необходимо остановиться на таком базовом вопросе, как способы оценки и преподавания учебных стратегий, описанные в литературе и использующиеся в современной лингводидактике.

Для определения сформированности у студентов навыка использования различных учебных стратегий наиболее часто используются следующие методы диагностирования:

- **интервьюирование** [Cohen&Weaver 2006: 158-160]; [Macaro 2001: 56-58],
- **саморефлексия** (self-report),
- **опросники, размышление вслух** (think-aloud protocol) [Cohen&Weaver 2006: 160-165]; [Macaro 2001: 59-66]; [Cohen&Weaver 2006: 11-13],
- **дневники стратегий** [Cohen&Weaver 2006: 64; 165-166], [Macaro 2001: 45-46],
- **компьютерные методы диагностики** [Chamot 1998].

Рассмотрим эти методы подробнее.

**Анкетирование** – популярный метод диагностирования учебных стратегий. Преимущества метода анкетирования состоят в большом охвате испытуемых и возможности объективного сравнения результатов различных исследований. Минус использования опросников в том, что они оценивают ограниченный набор стратегий. Студент может не пользоваться стратегиями

из опросника, но при этом владеть другими стратегиями данного типа, которые в опроснике не учтены. Незначительная погрешность результатов возникает также в связи с национальными особенностями преподавания иностранного языка, из-за которых студенты могут по-разному интерпретировать некоторые пункты опросника [Macaro 2001: 82]. С целью сопоставления данных, полученных в различных исследованиях, чаще всего используется опросник Р. Оксфорд – «Strategy Inventory for Language Learning» (SILL). Преимущества этой методики в ее емкости и стандартизованности, что позволяет опрашивать большое количество испытуемых и сравнивать результаты с данными других тестов.

Другая возможность выявления стратегий – **собеседование** (о том, какими стратегиями учащиеся пользуются или пользовались ранее при изучении ИЯ). Минус метода в его субъективности – ответы испытуемых могут сильно зависеть от того, что и как спрашивает исследователь. Кроме того, учащиеся могут не замечать, что пользуются определенными стратегиями, поскольку не задумываются об этом. Еще одним минусом является трудозатратность метода и сложность обработки результатов – результаты собеседования чаще сравнивают качественно, а не количественно [Cohen&Weaver 2006: 158-160, Macaro 2001: 56-58].

Следующие методы – **саморефлексия и размышление вслух** (англ. *selfreport, verbal report and think-aloud protocol*). Саморефлексия после выполнения задания – это анализ студентами учебных стратегий, которыми они пользовались во время выполнения задания. Эта работа обычно проводится в письменной форме и всегда имеет четко заданный формат / шаблон, который упрощает задачу студентов. Обычно студентам предлагается оценить использование 1-2 стратегий или стратегий одного типа.

**Размышление вслух** – это развернутая форма саморефлексии, в данном случае испытуемый не только говорит, что он делает, но приводит доказательства [Macaro 2001: 60]: устно комментирует свои действия

непосредственно во время выполнения задания или после (если после, то обычно, с использованием видеозаписи). Задача исследователя – заставить испытуемого задуматься и объяснить свои действия; для этого он задает вопросы типа «Почему вы так сделали?» «О чем вы подумали в этот момент?» «Как вы это сделали?». Уникальность размышления вслух в его достоверности. При использовании других методов испытуемый может фиксировать стратегии, которыми, он фактически не пользуется, но по какой-то причине считает, что эта стратегия в его репертуаре есть. Размышление вслух сводит вероятность фиксации «выдуманных» стратегий к нулю. Минус метода размышления вслух в его сложности. Погрешность метода обусловлена степенью сформированности у учащихся способности размышлять вслух и фиксировать вербально свои действия [Cohen&Weaver 2006: 160-165], [Macaro 2001: 59-66], [Chamot 1998: 11-13].

Следующий метод – **дневник стратегий**. Дневник может быть представлен а) в «свободной форме», в нем учащиеся пишут все, что считают нужным, или б) в «заданной», где учащиеся отвечают на определенные вопросы исследователя. Дневник можно вести по какому-то одному типу стратегий, например, стратегии чтения или нескольким типам стратегий. Преподаватель может оставлять в дневниках свои записи как обратную связь, особенно если это «свободный» дневник. Информацию из дневников сложно подвергнуть количественному анализу, но дневники очень полезны для самих студентов, которые по истечении времени могут вернуться к дневнику и проследить динамику изменения своего стратегического репертуара, оценить, какими стратегиями они пользуются чаще всего, какие стратегии для них оказываются более эффективными [Cohen&Weaver 2006: 64, 165-166]; [Macaro 2001: 45-46].

Один из новейших методов – **компьютерная диагностика**. Таким методом можно наблюдать стратегии при чтении и письме. Компьютерная программа отслеживает изменения, вносимые в текст, обращения к словарю, время выполнения заданий и т.д. Исследователь имеет возможность изучить

логику мыслей ученика, скорость работы, навыки студента в использовании словаря и т.д. К сожалению, такой метод практически невозможно применить, например, к говорению и едва ли можно использовать для слушания [Chamot 1998].

Стоит отметить, что вышеперечисленные методы диагностики также используются при обучении учебным стратегиям, особенно часто – на установочном этапе с целью обратить внимание студентов на стратегии, которыми они пользуются на данный момент, и наметить личные цели дальнейшего развития учебно-стратегической компетентности.

Некоторые из приведенных методов применяются и на последующих этапах обучения стратегиям. Например, размышление вслух используется в том числе с целью презентации новой стратегии студентам. В данном случае размышляет вслух преподаватель.

Дневники применимы на любом из этапов обучения учебным стратегиям: для оценки актуального стратегического репертуара и постановки целей, для отслеживания прогресса в изучении учебных стратегий, для снижения аффективных фильтров, связанных с изучением ИЯ, для отслеживания использования стратегии самостоятельно в практике общения на ИЯ / изучения ИЯ.

Кроме вышеперечисленных методов в преподавании учебных стратегий часто используется **прием поддержки** (*scaffolding*). Само название взято из области строительства (*строительные леса, подмости*). Данный прием реализуется на этапе первичной отработки новой стратегии – преподаватель помогает студентам (поддерживает их): вербально подсказывает, что нужно делать, либо раздает визуальные опоры (последовательность этапов реализации стратегии на доске / на плакате в форме списка, схемы или кластера; чек-листы; метаскрипты стратегий и т.д.). Постепенно поддержка преподавателя устраняется, и студенты используют стратегию самостоятельно [Masaro 2006].

**Метаскрипты стратегий** – это еще один инструмент для преподавания учебных стратегий. Метаскрипт содержит одну или более стратегий, описанных в логической манере, например (аудирование):

«Сначала я должен понять тему разговора. В этом мне помогут ключевые слова, которые необходимо вычленить из текста. Затем я могу подумать о том, что мне уже известно об этой теме. Затем я могу предсказать, что скажут дальше. Затем я могу проверить, были ли мои догадки верными» (перевод мой – *Н.С. Брем*) [Lavine & Krastel 2002 in Oxford 2014: 34].

Учащиеся могут создавать собственные метаскрипты индивидуально или в группе, либо они могут заучивать метаскрипты, подготовленные преподавателем. «Студенты считают метаскрипты эффективным средством повышения учебно-стратегической компетентности» [Lavine & Krastel 2002 in Oxford 2014: 34].

**Памятка, или чек-лист, учебных стратегий** – это описание последовательности действий для реализации конкретной учебной стратегии, оформленное в виде списка. Учащиеся могут использовать данный инструмент для отслеживания точности выполнения ими выделенных этапов (для этого они могут отмечать каждый реализованный этап), либо для запоминания последовательности действий (учащиеся пользуются памяткой / чек-листом каждый раз, пока не запомнят все шаги).

**Прием «от имплицитного – к эксплицитному»** используется для презентации новой стратегии. Сначала студенты выполняют задание под руководством преподавателя и с использованием новой стратегии, затем преподаватель объясняет эксплицитно, какую стратегию они только что использовали: дает название стратегии, объясняет, как и когда ее использовать, показывает, как он сам использует эту стратегию и объясняет важность новой стратегии [Chamot 2003].

Альтернативой данному приему является **моделирование учебной стратегии** на примере конкретной задачи – преподаватель демонстрирует

студентам, как он решает какую-то задачу, затем объясняет свои действия: какую стратегию он использовал и почему, в каких еще ситуациях можно использовать данную стратегию [Там же].

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

В педагогической науке понятие «методическая модель» (модель обучения) определяется как систематизированный комплекс основных закономерностей деятельности ученика и преподавателя при осуществлении обучения [Воронин 2006].

Мы разработали методическую модель обучения учебным стратегиям, состоящую из 5-ти компонентов: целевого, теоретического, содержательного, технологического и оценочно-результативного.

В качестве **цели обучения** в рамках предлагаемой модели выступает повышение уровня учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России.

Заявленная цель предполагает решение следующих **задач**:

I. Обеспечение теоретической базы учебно-стратегической компетентности студентов:

-знакомство студентов с базовыми понятиями: что такое учебные стратегии, учебный стиль, активный и пассивный словарный запас, кратковременная и долговременная память и т.д.;

-получение студентами практических знаний о том, как учебные стратегии влияют на процесс изучения языка;

-знакомство студентов с новыми учебными стратегиями: название стратегии, алгоритм использования, сфера применения, возможности комбинирования с другими стратегиями и т.д.

II. Формирование у студентов практических умений:

-применять новые стратегии при выполнении различных учебных задач;

-анализировать, замечать стратегии, используемые ими в каждый конкретный момент времени;

-самостоятельно выбирать наиболее подходящие стратегии в рамках поставленной цели и с учетом особенностей личного учебного стиля;

-креативно использовать, комбинировать различные учебные стратегии.

III. Обеспечение накопления опыта использования новых учебных стратегий в ситуациях изучения и общения на изучаемом языке.

**Теоретической базой** для разработки послужили следующие модели:

- Девятиступенчатая модель Э. Макаро [Macaro 2001: 176] (см. Рисунок 11).
- Семиступенчатая модель Р. Оксфорд [Oxford 1990: 200] (см. Рисунок 12).
- Пятиступенчатая модель А. У. Шамот [1998, 2003: 32-38] (см. Рисунок 13).



Рисунок 11 – Девятиступенчатая модель Э. Макаро



Рисунок 12 – Семиступенчатая модель Р. Оксфорд

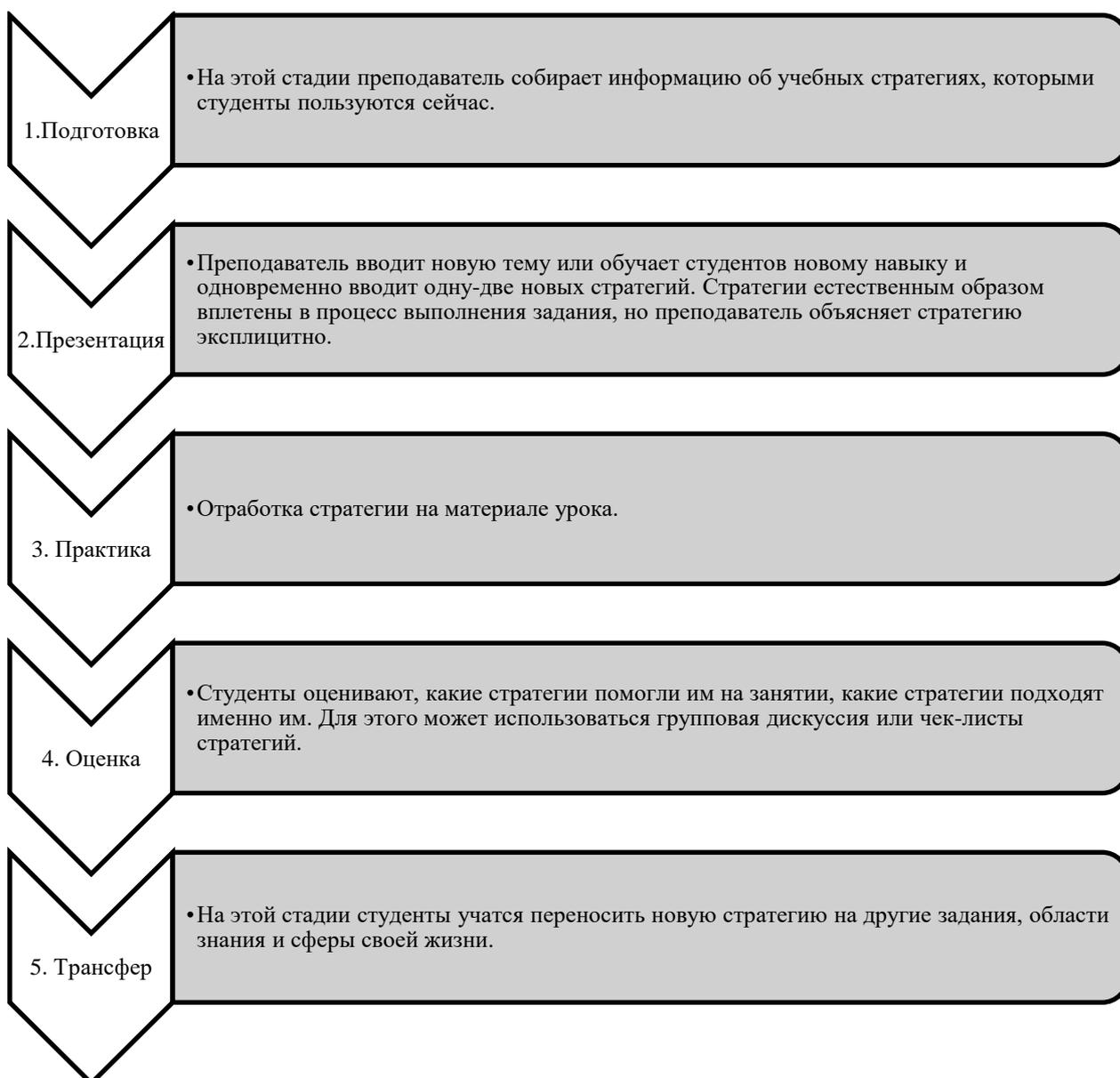


Рисунок 13 – Пятиступенчатая модель А.У. Шамот

В параграфе 2.1. мы назвали три критерия для определения уровня развития УСК: 1) осведомленность об учебных стратегиях; 2) частотность использования стратегий; 3) результативность учебной деятельности. Там же были выделены четыре уровня развития УСК: нулевой, низкий, достаточный, высокий.

Опираясь на структуру УСК и критерии сформированности такой компетентности, мы разработали **критерии отбора содержания обучения учебным стратегиям** студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России. Поскольку первые два критерия описывают учебные

стратегии, но могут не находиться в прямой корреляции, было решено при отборе содержания обучения руководствоваться именно вторым критерием, т.е. практической частотностью употребления студентами разных типов учебных стратегий. Результативность учебной деятельности является удобным и емким критерием для определения уровня УСК, но этот показатель не представляет достаточно информации для отбора содержания обучения (важно не просто зафиксировать факт присутствия или наличия проблем у студента, а понять, какие именно факторы влияют на учебную деятельность), поэтому вместо результативности целесообразно основывать выбор учебных стратегий для обучения на характере трудностей студента при изучении ИЯ (РКИ) и потенциале конкретных стратегий для преодоления этих трудностей. Таким образом, было выделено два критерия: 1) частотность использования учебных стратегий (которая может быть измерена при помощи SILL) и 2) характер трудностей при изучении ИЯ (РКИ).

Были предложены следующие этапы обучения:

**Организационный этап.** Цели этапа – подготовить студентов к работе на занятии, определить цели и задачи занятия.

**Установочно-рефлексивный этап.** Цели этапа:

1) сбор информации об актуальном стратегическом репертуаре студентов;

2) самоопределение к учебной деятельности: определяются индивидуальные цели изучения тех или иных стратегий, формируется внутренняя готовность к учебной деятельности на лично значимом уровне.

**Знакомство с базовыми категориями.** Цель этапа – знакомство студентов с базовыми понятиями (например, «учебный стиль») и о том, как эти категории связаны с учебными стратегиями.

**Знакомство с новыми стратегиями.** Цель этапа – знакомство студентов с новыми учебными стратегиями, границами и алгоритмом их применения.

На данном этапе могут быть использованы:

а) беседа (рассказ преподавателя о возможных способах решения конкретной задачи);

б) прием «от имплицитного – к эксплицитному» (см. параграф 2.2);

в) размышление вслух: преподаватель воссоздает учебную ситуацию, демонстрирует и описывает, как он использует стратегию для решения данной задачи;

г) моделирование учебной стратегии на примере конкретной задачи (см. параграф 2.2).

**Конструктивно-формирующий этап.** Цель этапа – формирование у студентов практических умений применять новые стратегии.

Данный этап может включать следующие действия:

1) первичное закрепление – практическое применение новых стратегий в тренировочных упражнениях с поддержкой преподавателя;

2) постепенное устранение поддержки преподавателя – самостоятельная работа с опорами (например, с самопроверкой по чек-листу);

3) автономное использование стратегии студентами – преподаватель просит студентов самостоятельно выполнить языковое задание, используя именно изученную стратегию (пошаговые инструкции к выполнению задания на данном этапе отсутствуют).

**Рефлексивный этап.** Цели этапа – перестраивание первичных представлений студентов о возможных подходах к решению конкретного типа учебных задач; закрепление алгоритма использования новой стратегии.

Данный этап может включать следующие действия:

1) оценка полезности новой стратегии студентами: студенты оценивают, помогла ли им новая стратегия в решении практической задачи, подходит ли эта стратегия именно им;

2) первоначальная оценка студентами своих результатов: студенты оценивают, насколько успешно они реализовали новую стратегию.

**Продуктивный этап.** Цели этапа – включение новой стратегии в активный стратегический репертуар студентов, выявление способов комбинирования новой стратегии с другими; формирование у студентов умений анализировать, замечать стратегии, используемые ими в каждый конкретный момент времени.

Данный этап может включать следующие действия:

1) самостоятельный выбор стратегий студентами комбинирование: студенты получают коммуникативное задание, преподаватель не уточняет, какие именно стратегии студенты должны использовать при его выполнении;

2) саморефлексия – студенты анализируют, какие стратегии они выбрали для решения коммуникативной задачи и почему они выбрали именно эти стратегии;

3) трансфер стратегии на новые задачи и области знания: студенты продолжают использовать новую стратегию в своей практике изучения и использования языка; им предлагается отслеживать, фиксировать использование различных стратегий в дневнике.

**Оценочный этап.** Цели этапа – сопоставление намеченных целей с достигнутым результатом; поощрение успехов студентов; планирование дальнейших действий по развитию УСК студентов.

Для реализации целей каждого этапа был разработан **комплекс упражнений** (см. Таблицу 20). По определению Е. И. Пассова, комплекс упражнений – совокупность упражнений, направленных на усвоение какого-либо частного явления (действия) или небольшой их группы [1977]. «Словарь методических терминов» определяет упражнение как структурную единицу методической организации учебного материала, используемого в

учебном процессе. «Упражнения представляют собой целенаправленные, взаимосвязанные действия, предлагаемые для выполнения в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых навыков и умений и характера реально существующих актов речи» [Азимов, Щукин 2009: 322]. Упражнение характеризуется следующими параметрами (переменными):

- цель (целевая установка), речевая задача – условная или реальная,
- языковая форма и содержание,
- определенное место в ряду связанных с ним упражнений,
- определенное время, отведенное на выполнение упражнения,
- продукт (результат) выполнения упражнения,
- материал (вербальный и невербальный: текст, картинки, схемы, карты), на основе которого выполняется упражнение,
- способ выполнения упражнения (устно, письменно),
- организационные формы выполнения [Колесникова, Долгина 2009].

Система упражнений – «набор упражнений, предназначенных для формирования навыков и умений определенного уровня в рамках того или иного вида речевой деятельности» [Азимов, Щукин 2009: 322]. За основу мы взяли систему упражнений И. Л. Колесниковой, О. А. Долгиной, базирующуюся на наиболее распространенных и практически значимых упражнениях российской и зарубежной лингводидактики в рамках коммуникативного подхода.

Таблица 20 – Комплекс упражнений

Этап	Рекомендуемые упражнения
<b>организационный</b>	речевая разминка, фонетическая или речевая зарядка, вопросно-ответная работа
<b>установочно-рефлективный</b>	1) беседа (с преподавателем, с другим студентом, в малой группе, групповое обсуждение), заполнение анкет, саморефлексия по проделанному заданию, 2) упражнения на выдвижение и проверку гипотез, мозговой штурм, проблемная дискуссия, вопросы для предварительного обсуждения, пила (information gap activities)
<b>знакомство с базовыми категориями</b>	упражнения на выдвижение и проверку гипотез, мозговой штурм, интервью, обучающие игры, воображаемые ситуации, проблемное обсуждение, упражнения на перекодирование информации, решение

	речемышлительных и проблемных задач, пила
<b>знакомство с новыми стратегиями</b>	анкеты стратегий, саморефлексия по проделанному заданию
<b>конструктивно-формирующий</b>	1) составление чек-листа, тренировочные, имитативно-репродуктивные упражнения; 2) речевые и языковые упражнения с самопроверкой по чек-листу; 3) целенаправленное использование конкретной стратегии в речевых и языковых упражнениях по теме занятия
<b>рефлексивный</b>	анкеты, интервью, дебаты, обсуждения, сообщение-отчет и т.п.
<b>продуктивный</b>	1) коммуникативные задания с возможностью самостоятельного выбора учебных стратегий 2) чек-листы, саморефлексия по проделанному заданию, обсуждение 3) дневник стратегий
<b>оценочный</b>	анкеты, дневники стратегий, беседа, групповая дискуссия

Кроме этого, нами был разработан **инструмент для определения содержания обучения** с целью формирования учебно-стратегической компетентности – реестр стратегий изучения ИЯ (см. Таблицу 21). Как показывает практика преподавания РКИ, сами преподаватели не всегда владеют достаточным репертуаром учебных стратегий. В курс методики РКИ входят речевые стратегии (стратегии говорения, слушания, письма, чтения), но в него, как правило, не входят учебные стратегии (мнемические, когнитивные, метакогнитивные, социальные, компенсаторные, аффективные), поэтому с учебными стратегиями молодому преподавателю приходится знакомиться самостоятельно.

В литературе существуют описания отдельных стратегий и даже типологии, включающие в себя списки стратегий разных типов. Особенностью предлагаемого нами реестра стратегий является то, что в нем учебные стратегии классифицированы по типам барьеров. В основу этой разработки легли исследования, посвященные влиянию учебных стратегий на трудности в изучении ИЯ. В реестре стратегий собраны идеи для преподавателя, позволяющие понять, какие стратегии возможно использовать для работы с теми или иными трудностями. Реестр стратегий не является конечным списком всех возможных учебных стратегий, но он

включает довольно большое количество позиций и значительно облегчает задачу преподавателя по поиску материала для обучения.

**Предполагаемым результатом обучения** в рамках разработанной модели является повышение уровня учебно-стратегической компетентности студентов.

Предлагаются следующие **формы контроля**:

-входной контроль (собеседование, тестирование, саморефлексия по проделанному заданию, компьютерные методы диагностики);

-контроль в процессе учебной деятельности (самоконтроль использования стратегий студентами на занятии, дневники стратегий, размышление вслух, саморефлексия по проделанному заданию);

-итоговый контроль (тестирование, собеседование, саморефлексия по проделанному заданию) (см. Параграф 2.1.).

**Объектами контроля** выступают навыки использования, комбинирования и анализа используемых стратегий.

**Критериями оценки** являются:

-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.

Рисунок 14 – Методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ

### Целевой компонент

- **Цель** –повышение уровня стратегической компетентности учащихся неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России.
- **Задачи:**
  - обеспечение теоретической базы 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

- Компоненты УСК: ресурсный, операционно-прагматический, социально-адаптационный компонент.
- Критерии отбора содержания: частотность употребления 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
- "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.
- 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.

Таблица 21 – Реестр стратегий изучения ИЯ

	Примеры стратегий
<b>Психологические барьеры</b>	
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- осознание своих психологических комплексов [Kim&amp;Thanh 2021];</li> <li>- стремление использовать ИЯ как можно чаще [Kim&amp;Thanh 2021]</li> </ul>
Аффективные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- снижение тревожности: релаксация, глубокое дыхание или медитация, использование музыки, использование юмора [Oxford 1990]; [Серебрянцева 2017];</li> <li>- комплименты себе (о проделанной работе) [Серебрянцева 2017];</li> <li>- создание положительных установок (например, «Мне нравится учить новый язык») [Kim&amp;Thanh 2021]; [Серебрянцева 2017]; [Карцева, Тавберидзе 2018];</li> <li>- самовознаграждение [Серебрянцева 2017]; [Карцева, Тавберидзе 2018]; [Oxford 1990]; [Серебрянцева 2017];</li> <li>- измерение эмоциональной температуры (самоконтроль своего эмоционального состояния, оценка уровня стресса (непосредственно влияющий на изучение иностранного языка)), развитие способности замечать состояние повышенной тревожности [Овчинникова 2013]; [Серебрянцева 2017]; [Карцева, Тавберидзе 2018];</li> <li>- ведение журнала эмоционального состояния [Овчинникова 2013]; [Серебрянцева 2017];</li> <li>- ведение дневника стратегий [Oxford 1990];</li> <li>- обсуждение своих чувств с другими людьми [Oxford 1990]</li> </ul>
<b>Социально-адаптационные барьеры</b>	
Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение культурных и социальных норм [Oxford 1990],</li> <li>- взаимодействие с носителями языка [Oxford 1990];</li> <li>- использование ИЯ в разговорах с носителями [Oxford1990]</li> </ul>
Аффективные стратегии	См. аффективные стратегии выше
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- записная книжка изучения иностранного языка (куда каждую неделю записываются планы по изучению иностранного языка, время выполнения заданий, встречи с носителями языка и т.д.) [Серебрянцева 2017];</li> <li>- поиск возможностей практики иностранного языка [Серебрянцева 2017];</li> <li>- оценка своего успеха изучения иностранного языка по всем навыкам и умениям [Карцева, Тавберидзе 2018]; [Серебрянцева 2017]</li> </ul>
<b>Психофизиологические барьеры</b>	
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- определение собственных учебных предпочтений и потребностей, особенностей своего учебного стиля [Oxford 1990]; [Gilbert 1986];</li> <li>- подготовка и планирование обучения (планировать учебные мероприятия, их частоту, продолжительность, объем материала, для успешного решения поставленных задач) [Oxford 1990];</li> </ul>

	<p>[Gilbert 1986]; [Майоренко и др. 2021]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сбор и организация материала для выполнения задания [Oxford 1990];</li> <li>- отслеживание ошибок и оценивание успешности выполнения заданий [Oxford 1990]; [Gilbert 1986];</li> <li>- использование альтернативного метода изучения материала (например, ср.: традиционный метод чтения (аналитический / алфавитический / буквенно-слоговой) – метод глобального чтения) [Визель 2005].</li> </ul>
Мнемические стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование смысловых опор для запоминания буквы как картинки (С-полумесяц, Ж-жук [Шиф 1948];</li> <li>- реконструирование букв из отдельных деталей (палочка вверх, вниз и т.д.) [Визель 2005];</li> <li>Игры с предметами (например, бинго), моделирование [Finamore (1993), Bickleyand Daniel (1999), Leons et al. (2009) in Cleeton&amp;Grollitsch 2010]</li> <li>-также См. мнемические стратегии ниже</li> </ul>
Аффективные стратегии	См. аффективные стратегии выше
Социальные стратегии	Совместное изучение [Finamore (1993) in Cleeton&Grollitsch 2010]
<b>Лингвистические барьеры</b>	
Аффективные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- разумное применение риска [Овчинникова 2013];</li> <li>- проговаривание этапов, трудностей, результатов деятельности [Майоренко и др. 2021]</li> </ul>
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изучение правил и их отработка в упражнениях [Овчинникова 2013];</li> <li>- отработка лексико-грамматических структур [Oxford 1990];</li> <li>- самостоятельное осмысление грамматических явлений, обобщение, сравнение [Овчинникова 2013];</li> <li>- тренировка грамматических тем в реальных ситуациях общения на ИЯ [Овчинникова 2013]; [Samperio 2018];</li> <li>- ведение записей [Oxford 1990]</li> </ul>
Мнемические стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- группировка (например, создание списков слов по категориям) [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- сопоставление нового слова с похожим уже известным [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- рифма [Oxford 1990]; [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- мысленное представление себе нового слова [Oxford 1990]; [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- использование слова в предложении [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- карточки [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Oxford 1990];</li> <li>- проговаривание [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- повторение пройденного [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- акронимы [Oxford 1990];</li> <li>- метод ключевых слов [Oxford 1990];</li> <li>- запоминание местоположения слова (например, расположение на странице или на классной доске) [Oxford 1990];</li> <li>- запоминание слов через движения [Oxford 1990];</li> <li>-майдн-карты [Samperio 2018]</li> </ul>

Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>-мысленное разделение известного и неизвестного в проблемных ситуациях [Майоренко и др. 2021];</li> <li>- размышление вслух при решении различных задач [Майоренко и др. 2021];</li> <li>- подготовка и планирование обучения (планировать учебные мероприятия, их частоту, продолжительность, объем материала, для успешного решения поставленных задач) [Майоренко и др. 2021]; [Oxford 1990]; [Stern 1975];</li> <li>-сознательный выбор и использование стратегий изучения [Майоренко и др. 2021]; [Oxford 1990];</li> <li>-мониторинг использования стратегий [Майоренко и др. 2021],</li> <li>-комбинирование различных стратегий и оценка использования стратегий [Майоренко и др. 2021]</li> </ul>
Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- кооперирование с одноклассниками для совместного повторения пройденных тем (студенты отслеживают свои «пробелы» в знаниях, восполняют их, закрепляют изученное, объясняя это другим) [Samperio 2018]</li> </ul>
<b>Дидактические барьеры</b>	
Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поиск наставнической поддержки [Невьянцева 2016; Зурхаев 2012];</li> <li>- беседы с преподавателем о имеющихся проблемах [Серебрянцева 2017];</li> <li>- стремление общаться с носителями языка и познавать другую культуру [Stern 1975]</li> </ul>
Аффективные стратегии	См. аффективные стратегии выше
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- рефлексия (не только своей речи, но и речи других) [Rubin 1975];</li> <li>- приоритет значения языковых единиц перед формой [Rubin 1975];</li> <li>-подготовка и планирование обучения (планировать учебные мероприятия, их частоту, продолжительность, объем материала, для успешного решения поставленных задач) [Майоренко и др. 2021]; [Oxford 1990];[Stern 1975];</li> <li>- выбор подходящих ресурсов [Stern 1975];</li> <li>- активный подход к выполнению учебных задач [Stern 1975]; [Майоренко и др. 2021];</li> <li>- постановка адекватных целей [Stern 1975]; [Майоренко и др. 2021];</li> <li>- контроль и оценка успехов с учетом поставленных целей [Stern 1975]; [Майоренко и др. 2021].</li> </ul>
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- желание общаться на языке и готовность к изучению ИЯ на практике[Rubin 1975];</li> <li>- внимательное отношение к форме слов [Rubin 1975];</li> <li>- желание практиковать изучаемый язык [Rubin 1975].</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (понимание услышанного)</b>	
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- совершенствование навыка восприятия отдельных звуков и интонационных особенностей ИЯ [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- формирование «базы восприятия», выработка «автоматизма восприятия» [Осадчая 2017];</li> <li>- учет ситуации общения и моделирование диалога [Барсебян 2017]; [Лебединский 2019];</li> <li>- намеренное прогнозирование аудиотекста [Осадчая 2017];</li> </ul>

	<p>[Петрусеви́ч 2020];</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- мысленное представление событий, происходящих в аудиотексте [Петрусеви́ч 2020];</li> <li>- концентрация внимания на основной идее (ключевых словах), а не на каждом слове в отдельности [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Петрусеви́ч 2020];</li> <li>- установка на понимание как результат аудирования [Барсеги́ян 2017];</li> <li>- обращение внимания на слова, которые повторяются [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- фиксация звукового материала в письменном виде (выписывание ключевых слов / идей) [Петрусеви́ч 2020];</li> <li>- сжатие информации [Samperio 2018];</li> <li>- схематизация услышанной информации в форме схем, диаграмм, таблиц, майнд-карт [Петрусеви́ч 2020]</li> </ul>
Компенсаторные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- догадка о значении незнакомых лексических единиц при помощи контекста или по словообразовательным элементам [Петрусеви́ч 2020], [Лебединский 2019]; по тону речи, по тому, как говорящий двигается или стоит [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Петрусеви́ч 2020];</li> <li>- опора на фоновые знания и информацию, не представленную в тексте [Петрусеви́ч 2020], [Лебединский 2019]</li> </ul>
Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- просьба повторить или говорить медленнее / уточняющие вопросы, переспрашивание [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Oxford1990]; [Лебединский 2019]</li> </ul>
Аффективные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ведение личного дневника (трудностей процесса аудирования) [Осадчая 2017];</li> <li>- обсуждение и анализ трудностей с преподавателем / одноклассниками [Осадчая 2017];</li> <li>- концентрация на информации, которая кажется интересной [Cohen&amp;Weaver 2006]</li> </ul>
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- самоконтроль качества понимания услышанного [Осадчая 2017]; [Барсеги́ян 2017], в том числе путем обсуждения звучащего текста с одноклассниками [Осадчая 2017]; задавание вопросов о содержании текста (говорящему, одноклассникам или самому себе) для самоконтроля глубины понимания аудиотекста [Samperio 2018];</li> <li>- создание собственной стратегии восприятия иностранной речи на слух [Осадчая 2017]</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (понимание написанного)</b>	
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стремление читать на ИЯ как можно больше, в том числе для удовольствия [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- выявление ключевых опор и вывод смысла [Сыса 2014]; [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Милованова 2015]; [Овчинникова 2013];</li> <li>- распознавание иерархии смыслов: основная идея, тема и ее составляющие [Апальков 2014];</li> <li>- рефлексивное восприятие культурного смысла информации [Апальков 2014];</li> <li>- составление вопросов к тексту перед и после прочтения [Samperio 2018];</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование переработанной информации в коммуникативных целях в устной и письменной речи [Овчинникова 2013]; [Лебединский 2019];</li> <li>- подчеркивание информации, которая кажется важной [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Милованова 2015]; [Овчинникова 2013]; [Samperio 2018];</li> <li>- сжатие информации [Samperio 2018];</li> <li>- выделение цветом [Милованова 2015];[Овчинникова 2013]; [Cohen&amp;Weaver 2006]</li> </ul>
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- поиск литературы по интересам [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- отбор произведений в соответствии со своим уровнем владения ИЯ [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- подбор стратегии чтения исходя из поставленной задачи: просмотровое чтение [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Милованова 2015], выборочное чтение [Милованова 2015], чтение-сканирование [Macaro 2006] и т.д.</li> <li>- прогнозирование по ходу чтения [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Сыса 2014]; [Овчинникова 2013]; [Лебединский 2019];</li> <li>- чтение с остановками и самопроверкой понимания прочитанного [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- оценка степени понимания текста после прочтения, проверка гипотезы, соотнесение ключевых опор со сценарием [Сыса 2014]; [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- исправление: пересмотр гипотезы [Сыса 2014]; [Лебединский 2019]</li> </ul>
Компенсаторные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- использование фоновых знаний; контекста, формальных (словообразовательные модели, общность корня) и семантических (синонимы, антонимы и пр.) признаков [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Овчинникова 2013]; [Лебединский 2019];</li> <li>- использование сопровождающей текст информации (картинки, заголовок, цитаты и т.д.) [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Милованова 2015]; [Овчинникова 2013]; [Лебединский 2019];</li> <li>- повторное прочтение текста (в случае необходимости) [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- использование словаря [Cohen&amp;Weaver 2006]</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (написание текстов на ИЯ)</b>	
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- стремление писать как можно больше (написание конспектов, записок, писем и т.д. на ИЯ (РКИ)) [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- отработка технического навыка письма (если алфавит ИЯ (русского языка) отличается от родного языка учащегося) [Cohen&amp;Weaver 2006]</li> </ul>
Социальные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- просьба о помощи в переводе слов (фраз), в проверке написанного [Cohen&amp;Weaver 2006],</li> <li>- просьба о помощи в выполнении языкового задания [Oxford1990]</li> </ul>
Компенсаторные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- перефразирование [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- использование словаря или глоссария [Cohen&amp;Weaver 2006];</li> <li>- использование автоматической проверки орфографии на</li> </ul>

	<p>компьютере [Cohen&amp;Weaver 2006];  - использование синонимов или дефиниций [Oxford 1990]</p>
Метакогнитивные стратегии	<p>- планирование письма до начала деятельности [Cohen&amp;Weaver 2006]; постановка цели, разработка сценария, отражающего основную идею обращения и направленного на целевую аудиторию, отбор аргументов и фактов в поддержку основной идеи [Матвеева 2019];  - стратегии репродукции / комбинирования / конструирования [Лебединский 2017, 2019];  - самостоятельная проверка написанного [Cohen&amp;Weaver 2006];  - исправление ошибок / переписывание своих текстов [Cohen&amp;Weaver 2006]</p>
<b>Компетентностные барьеры (говорение)</b>	
Когнитивные стратегии	<p>- использование новых грамматических форм в речи [Cohen&amp;Weaver 2006];  - отработка отдельных звуков [Cohen&amp;Weaver 2006];  - подражание носителям языка [Cohen&amp;Weaver 2006];  - проговаривание новых фраз с самим собой [Cohen&amp;Weaver 2006];</p>
Метакогнитивные стратегии	<p>- стратегии планирования, или внутреннего программирования речи [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Лебединский 2019];  - стратегии корректирования [Лебединский 2019];  - стратегии репродукции / комбинирования / конструирования [Лебединский 2017, 2019];</p>
Аффективные стратегии	<p>- разумное применение риска [Серебрянцева 2017]; [Карцева, Тавберидзе 2018]</p>
Социальные стратегии	<p>- просьба поправлять себя (если студент делает ошибки) [Cohen&amp;Weaver 2006];  - просьба о помощи в формулировании идеи [Cohen&amp;Weaver 2006];  - проявление инициативы в общении на ИЯ (вступление в диалог) [Cohen&amp;Weaver 2006];</p>
Компенсаторные стратегии	<p>- уклонение от темы диалога или отказ продолжения высказывания [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Лебединский 2019];  - стратегии редуцирования формальной структуры высказывания, когда происходит избегание правил изучаемого языка, в которых говорящий не уверенился которыми он еще не овладел в достаточной мере [Лебединский 2019];  - стратегии семантического упрощения;  - стратегии языкового упрощения [Лебединский 2019];  - перефразирование [Cohen&amp;Weaver 2006];  - использование синонимов или дефиниции [Oxford 1990];  - стратегии переноса, включающие: а) буквальный перевод, при котором говорящий слово за словом переводит высказывание с родного языка на изучаемый; б) переключение кодов: говорящий использует слова родного языка в изучаемом [Лебединский 2019];</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- жестикуляция и пантомима [Cohen&amp;Weaver 2006]; [Oxford 1990];</li> <li>- использование «заминки» перед недостающим словом [Oxford 1990]</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (фонетика)</b>	
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- анализ звуковой стороны иноязычной речи с точки зрения возможной интерференции;</li> <li>- анализ собственного произношения и сознательное владение артикуляционным аппаратом;</li> <li>- обращение внимания и анализ акцента собеседников;</li> <li>- отработка иноязычных звуков в различных позициях в целях повышения качества формирования слухового и артикуляторного образов;</li> <li>- транскрибирование слов на слух и при чтении;</li> <li>- фонетическая проработка стихотворений, произнесение скороговорок, пословиц и поговорок за преподавателем или диктором [Лебединский 2016, 2019];</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (грамматика)</b>	
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- сопоставление контактирующих языков и поиск переводческих эквивалентов на лексическом и грамматическом уровнях;</li> <li>- сопоставление нового с уже известным;</li> <li>- упрощение грамматических правил, вывод новых, «своих» алгоритмов, удобных для использования индивидуальных ментальных репрезентаций;</li> <li>- осмысление значений и функций каждого грамматического явления и правила;</li> <li>- реструктурировании информации, предлагаемой преподавателем или учебником;</li> <li>- запоминание грамматики в «стимульных фразах», освоение функционально-контекстуальной специфики грамматических явлений;</li> <li>- многократное развертывание по определенным правилам свернутого ментального отображения усвоенного грамматического явления во внешней речи – на уровне фраз, высказываний и коммуникативных ситуаций [Лебединский 2017, 2019];</li> </ul>
<b>Компетентностные барьеры (лексика)</b>	
Мнемические стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- семантическое кодирование (например, primavera – прима, Вера)</li> <li>- группировка слов: синтагматические ассоциации (например, стакан + молоко), парадигматические, или вертикальные, связи (например, хороший + плохой), ассоциативная (например, футбол + стадион), по лексической сочетаемости, по сходству значений, по родству, фреймовая, скриптовая и т.д.</li> <li>- словообразовательный анализ,</li> <li>- попытка этимологического анализа [Лебединский 2017, 2019];</li> </ul>
Когнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>- реконструкция и конструирование слов по аналогии,</li> <li>- прогностические стратегии,</li> <li>- стратегии контекстуального анализа,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-стратегии анализа, аргументации и умозаключения</li> <li>-постепенное обогащение уже усвоенных слов новыми связями с другими словами и возможностью использования их в новых контекстуальных и метафорических значениях [Лебединский 2016, 2019];</li> </ul>
Метакогнитивные стратегии	<ul style="list-style-type: none"> <li>-вычленение лексической единицы (ЛЕ) из речевого потока на основе критерия его новизны и фокусировка на ней внимания;</li> <li>- предварительная оценка значимости новой ЛЕ в речевом потоке;</li> <li>- формально-смысловой (словообразовательный) анализ ЛЕ и прогнозирование ее значения на уровне формы, смысловой доминанты или контекста;</li> <li>- построение ментальной дефиниции ЛЕ, выделение отличительных характеристик конкретизируемого понятия;</li> <li>- подстройка ментальной дефиниции к контексту;</li> <li>- обогащение, накапливание и дифференциация опыта применения усвоенной ЛЕ;</li> <li>- перенос, применение усвоенного понятия в практических ситуациях, в том числе и в условиях самостоятельного выстраивания отдельных частей (или аспектов) их содержания;</li> <li>- свертывание ментальной дефиниции, т.е. представление образа понятия в свернутой, редуцированной форме [Лебединский 2016, 2019]</li> </ul>

## **2.4 Разработка инструментария для оценки уровня барьеров при изучении РКИ**

В главе 1.4. нами был описан инструмент для диагностики барьеров при изучении английского языка русскими студентами вне страны изучаемого языка – тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» [Брем, Мандрикова 2021], [Brem 2021]. Для оценивания уровня барьеров иностранных студентов, изучающих РКИ в России, данный тест был модифицирован. Для того чтобы объективно определить, насколько радикальных изменений требует каждая субшкала для адаптации теста к интересующему нас контингенту учащихся, мы провели беседы с преподавателями РКИ, работающими в российских вузах и языковых школах. Беседы проводились с каждым преподавателем лично в дистанционном формате. Мы просили их в свободной форме рассказать об их самом «проблемном» студенте. В исследовании приняли участие 30

преподавателей, которые поделились с нами в общей сложности 62 историями студентов из следующих стран: 16 человек из Китая; по 5 человек из Республики Корея и США; 4 человека из Нигерии; по 3 человека из Лаоса и Великобритании; по 2 человека из Таджикистана, Монголии, Нидерландов, Мали, Новой Гвинеи, Бразилии, Германии; по 1 человеку из Конго, Турции, Афганистана, Индии, Тайваня, Японии, Анголы, Свазиленда, Франции, Австралии, Италии, Вьетнама.

Примерный список вопросов беседы:

1. Были ли в вашей преподавательской практике студенты, которые значительно отставали от своих одноклассников? Расскажите об одном таком конкретном студенте.

2. Из какой страны был студент? Сколько ему было лет на момент обучения? По какой специальности он обучался? Какой уровень владения РКИ у него был и как давно он изучал язык?

3. В чем именно заключалась проблема студента?

4. Как сам студент реагировал на проблему?

При обработке данных использовался метод регистрации. Для дешифровки и анализа бесед был разработан единый терминологический аппарат идентичных трудностей. Всего в материалах бесед с преподавателями РКИ были зафиксированы 140 трудностей. Далее повторяющиеся объекты были суммированы, и подсчитан их процент от общего количества (см. Приложение К).

Наибольшие трудности у студентов-иностранцев, изучающих РКИ в России, вызывали (в порядке возрастания):

- психологические комплексы и личностные установки (2,9%),
- слабая память (2,9%),
- низкие общие интеллектуальные способности (2,9%),
- низкие показатели лингвистического интеллекта (2,9%),
- низкий общий уровень образования (2,9%),

- низкая компетентность студентов в использовании стратегий усвоения грамматического материала (3,6%),
- различия фонетического строя русского и родного языков учащихся (3,6%),
- различия грамматического строя родного и русского языков (3,6%),
- безответственное отношение к предмету изучения (4,3%),
- низкая компетентность студента в использовании метакогнитивных стратегий (4,3%),
- отсутствие опыта изучения ИЯ (4,3%),
- неспособность различать схожие графические символы (оптическая дислексия) (5,7%),
- слабая мотивация к изучению ИЯ (8,6%).

Таблица 22 – Трудности студентов, изучающих РКИ в России (из бесед с преподавателями)

<b>Дидактические</b>	<b>5 (3,57%)</b>
Пробелы в знаниях студента (имеющего предыдущий опыт изучения ИЯ) по ИЯ	1
Несоответствие методов обучения психологическим особенностям студента	1
Форма обучения, не соответствующая психологическим особенностям ученика	1
Низкая лингводидактическая компетентность преподавателя	1
Низкая коммуникативная компетентность преподавателя	1
<b>Психологические</b>	<b>40 (28,57%)</b>
Психологические комплексы и личностные установки	4
Слабая мотивация к изучению ИЯ	12
Безответственное отношение к предмету изучения	6
Понижение самооценки на фоне учебных неудач	1
Снижение мотивации на фоне учебных неудач	2
Импульсивность как черта характера	1
Замкнутость как черта характера	1
Особенности этнотипа (национальные особенности поведения):	4
-нелюбовь к учебе,	
-интровертированность,	
-неусидчивость,	
-нелюбознательность,	
-скромность,	
-немногословность	
Страх ошибок	
Страх быть не понятым	1
Наличие такой черты характера, как перфекционизм	1
Пессимизм	1

Неуживчивость как черта характера	1
Лень как черта характера	1
Убеждения: деньги решают все	1
Неумение контролировать свои эмоции: агрессия	1
Подозрительность, недоверчивость, привычка доверять себе больше, чем экспертам	1
<b>Социально-адаптационные</b>	<b>10 (7,14%)</b>
Низкий общий уровень образования в родной стране по сравнению со страной изучаемого языка (макросреда)	1
Негативное влияние ближайшего окружения (микросреда)	1
Неумение / неготовность приспосабливать свои учебные стратегии к новым условиям учебной реальности	3
Отсутствие семейной поддержки	1
Проблемы поиска друзей и поддержки в новом социальном окружении	1
Трудности адаптации к новому укладу жизни (большой город)	1
Физическое переутомление	1
Взросший уровень ответственности	
<b>Психофизиологические</b>	<b>38 (27%)</b>
Неспособность различать схожие графические символы (оптическая дислексия)	8
Низкие показатели лингвистического интеллекта	4
Слабая грамматическая чуткость	1
Слабая способность к восприятию на слух	3
Низкие показатели IQ	4
Низкая способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами	1
Заболевания артикуляционного аппарата	1
Слабая память	4
Слабый фонематический слух	1
Неспособность к индуктивному обучению	2
Аутизм	1
Слабая артикуляционная чуткость	1
Неспособность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения	3
Нарушение языковой логики (дизорфография).	2
Низкие темпы усвоения материала	2
<b>Компетентностные</b>	<b>35 (25%)</b>
Отсутствие опыта изучения ИЯ	6
Низкий общий уровень образования	4
Низкая компетентность студентов в использовании стратегий усвоения грамматического материала	4
Низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы со словарем	2
Низкий общий уровень культуры	2
Низкая компетентность студента в использовании мнемических стратегий	2
Низкая компетентность студента в использовании метакогнитивных стратегий	6
Низкая компетентность студентов в использовании коммуникативных стратегий	1
Низкая компетентность студентов в использовании стратегий	1

чтения (как механического навыка).	
Низкая компетентность студента в использовании стратегий написания текстов	1
Низкая компетентность студента в использовании стратегий работы с текстом	2
Низкая компетентность студента в использовании когнитивных стратегий	2
Слабо развитая металингвистическая компетентность	1
Низкая компетентность студентов в использовании стратегий говорения и письма	1
<b>Лингвистические</b>	<b>12 (8,57%)</b>
Различия в графических системах родного языка и русского	2
Различия фонетического строя русского и родного языков учащихся	5 5
Различия грамматического строя родного и русского языков	

Далее полученные результаты были сопоставлены с пунктами оригинального теста-опросника и сделан вывод о том, что шкалы психологических, дидактических, психофизиологических и компетентностных барьеров для адаптации теста нуждаются лишь в незначительных изменениях. Разумеется, во всем тексте обороты типа «при изучении английского языка» были заменены на «при изучении русского языка». Кроме того, в шкале компетентностных барьеров утверждение «*Я самостоятельно нахожу возможности как можно больше практиковать английский язык*» было заменено на: *В России я обычно провожу время с людьми моей национальности*. В субшкале дидактических барьеров утверждение «*Мне кажется, мой преподаватель плохо говорит на английском языке и часто делает ошибки*» было заменено на: *Наше расписание учебных занятий по русскому языку контрпродуктивно (занятия проходят слишком редко / слишком часто / несистематически / слишком интенсивный график и т.п.)*.

Наибольшие изменения коснулись шкалы социально-адаптационных барьеров и шкалы лингвистических барьеров. Для уточнения круга проблем, которые должны войти в эти субшкалы, были изучены научные статьи за 2005-2020 гг., посвященные трудностям в изучении РКИ в России по ключевым словам: «трудность», «проблема», «барьер», а также «социально-

адаптационные трудности», «лингвистические трудности», «фонетические / грамматические / лексические трудности».

В результате был создан банк пунктов для социокультурного блока проблем, а именно:

- 1) адаптация иностранных студентов к новым методам и формам обучения и методам контроля (например, новый формат сдачи экзаменов, применение русским преподавателем непривычных студенту подходов в обучении, неготовность студента к количеству самостоятельной работы в российском вузе); новым требованиям к учебной деятельности (например, снижение давления и контроля со стороны преподавателей и возросший уровень ответственности); изменение нагрузки (см.: [Ременцов, Казанцева 2011], [Кошелева, Пак 2011], [Крылова и др. 2013], [Лютова, Свойкина 2014], [Чжан 2018], [Розина, Соловьева 2020] и др.);
- 2) религиозные аспекты [Лютова, Свойкина 2014];
- 3) необходимость изменения стереотипов поведения и корректировки мотивационных процессов; корректировки восприятия, понимания и оценки окружающей действительности и существующих общечеловеческих проблем [Крылова и др. 2013];
- 4) различия в моделях речевого поведения и речеповеденческих тактик представителей русской и иностранных культур (см. [Федотова, Миллер 2018], [Прудыус 2020]);
- 5) трудности адаптации к правилам академической среды: нормы адекватного поведения и академического общения (см.: [Крылова и др. 2013]);
- 6) трудности адаптации к официальным законам и правилам (законы РФ, правила проживания в общежитии, нормы противопожарной безопасности и т.д.) (см. [Крылова и др. 2013]; [Федотова, Миллер 2018]);
- 7) приспособление к новому коллективу, часто поликультурному [Лютова, Свойкина 2014];
- 8) нехватка семейной поддержки (в том смысле, что семья находится далеко и нет возможности их навещать) (см. [Кашкан и др. 2011]);
- 9) трудности эффективного построения отношений с представителями другой культуры (преподаватель – студенты, между студентами в поликультурных группах, иностранные студенты – их сверстники в России) (см. [Дрокина 2008], [Таирова 2016], [Федотова, Миллер 2018], [Чжан 2018]);

- 10) проблемы, связанные с необходимостью адаптироваться к новым условиям среды, таким, как условия проживания, климат, еда, двигательная активность, режим дня, непривычные вкусы и запахи, зимняя одежда и т.д. (см. [Абунава, Берестнева 2008], [Шмолина 2008], [Лютова, Свойкина 2014], [Березняк и др. 2015], [Таирова 2016], [Федотова, Миллер 2018], [Филимонова и др. 2019] и др.).
- 11) различия этнопсихологического склада и национальной ментальности россиян и иностранного студента, принадлежность к разным типам культур (индивидуалистическому или коллективистскому) [Федотова, Миллер 2018];
- 12) интеллектуальные перегрузки (объем учебного материала, необходимого для усвоения; ежедневный поток информации на иностранном языке) [Федотова, Миллер 2018];
- 13) материальные трудности [Федотова, Миллер 2018].

Лингвистические трудности разделились на четыре блока.

1. Трудными случаями русской грамматики для иностранцев являются:

- глаголы движения (см. [Куриленко 2018], [Навасартян 2019]),
- пространственные глаголы (например, оппозиционные глаголы: класть/положить, ставить/поставить и т.д.) (см. [Арзамасцева 2020]),
- глаголы с постфиксом -ся (см. [Санникова 2018]),
- вид глаголов (см. [Арзамасцева 2020], [Корнеева 2020]),
- временные формы глагола (см. [Корнеева 2020]),
- категория залога (см. [Зигангирова 2019]),
- категория рода (см. [Прудыус 2020]),
- употребление исчисляемых / неисчисляемых существительных (см. [Арзамасцева 2020]),
- предлоги (во временных и пространственных конструкциях) (выбор предлога, управление предлога) (см. [Виноградова, Клобукова 2019], [Некора 2019], [Арзамасцева 2020]),
- падежная система, предложное управление (см. [Слепухина 2019], [Арзамасцева 2020], [Борисова 2020], [Корнеева 2020], [Прудыус 2020]),
- согласование местоимений и прилагательных в падеже с существительным (см. [Кукса 2020]).

2. Синтаксические трудности:

- нанизывание родительных падежей в словосочетании (см. [Авдеева 2010: 209]),

- сложноподчиненные предложения (выбор союза, использование / пропуск соотносительного местоимения «то», форма глагола и порядок слов (с союзами *как* и *чтобы*) (см. [Шатилова 2021]),

- безличные и неопределенно-личные предложения (см. [Авдеева 2010: 209]).

### 3. Лексические трудности:

- трудности словообразования (см. [Авдеева 2010: 209], [Добровольская 2019]),

- употребление глаголов с приставками (см. [Арзамасцева 2020]),

- слова/словосочетания с количественным значением и при обозначении части целого (см. [Арзамасцева 2020]),

- дифференциация значений синонимов (см. [Николаева 2021]).

### 4. Фонетические трудности:

- фонетическая интерференция (в частности при артикуляции и различении: звонких и глухих шипящих, переднеязычных щелевых русских звуков, мягких и твердых согласных, сочетания ряда согласных букв («стр» и «спр»), а также звуков [ы]-[и], [р], [з], [с], [ц], [ш], [щ],[ж], [с]-[ш], [ц]-[щ],[а]-[о], [о]-[у]/[э], [й] (см. [Малиновская, Лайткеп 2006], [Александрова 2007, 2008], [Пеетерс-Подгаевская, Андреюшина 2013], [Дурова, Сушкова 2016], [Погорелова, Тхам 2016], [Сашина 2016], [Щукина 2016], [Розова, Савинова 2018], [Чжан 2018], [Мельник, Биякаева 2019], [Прудыгус 2020], [Стаценко, Самохина 2020]),

- специфика дыхания (см. [Чжан 2018]), стиль и сила артикуляции звуков (например, редукция согласных звуков на конце слов) (см. [Мельник, Биякаева 2019], [Корнеева 2020]),

- интонационные конструкции и логическое ударение (см. [Малиновская, Лайткеп 2006], [Пеетерс-Подгаевская, Андреюшина 2013], [Дурова, Сушкова 2016], [Погорелова, Тхам 2016], [Щукина 2016], [Прудыгус 2020]),

- ударение в словах(см. [Малиновская, Лайткеп 2006], [Пеетерс-Подгаевская, Андреюшина 2013], [Дурова, Сушкова 2016], [Погорелова, Тхам 2016], [Щукина 2016], [Дмитриева 2019]).

Кроме того, в лингвистическом блоке можно выделить графические трудности (овладение русским письмом (кириллица)) [Александрова 2009].

В результате анализа научных статей и бесед с преподавателями, мы включили в субшкалу социально-адаптационных барьеров следующие утверждения:

21. Мне трудно привыкнуть к российскому климату.
22. Я часто попадаю в неприятные ситуации из-за незнания российских законов и официальных правил поведения (в университете, общежитии, на улице и т.д.).
23. В России у меня часто случаются конфликты на религиозной почве.
24. Люди в России часто неверно трактуют мои намерения просто потому, что я говорю не то, что ожидается в разных ситуациях.
25. В университете мне сложно привыкнуть к: длительности занятий и перемен, типам учебных заданий, методам контроля, которые используют преподаватели в России.
26. Нам задают большие домашние задания по профилирующим предметам, поэтому на домашние задания по русскому у меня остается мало времени.
27. У меня сложились хорошие отношения с моими одногруппниками, в группе я чувствую себя комфортно.
28. Большинство студентов и выпускников нашего факультета имеют слабый уровень знаний по русскому языку.
29. Я не могу самостоятельно планировать свой бюджет, решать текущие хозяйственные и административные проблемы.
30. Я очень скучаю по своей семье, мне не хватает их поддержки.

Шкала лингвистических барьеров оформилась следующим образом:  
*«Оцените, насколько трудно вам даются приведенные ниже темы русского языка по шкале: «непосильно» – «трудно» – «нетрудно» – «легко».*  
*Отметьте в соответствующей графе»*

48. Чтение: русских букв (кириллица) и их комбинаций, словесное ударение.
49. Написание русских букв и сочетаний букв (чистописание).
50. Артикуляция: русских звуков, сочетаний звуков, слов; и интонационные конструкции.
51. Правила словообразования русского языка, словообразовательные суффиксы и приставки.
52. Падежная система русского языка.
53. Согласование существительных и прилагательных / притяжательных местоимений в роде, числе и падеже.
53. Предлоги, управление глаголов.

54. Глаголы движения (идти, ходить, ехать, ездить и т.д.), оппозиционные глаголы (стоять/ставить, лежать/класть).
55. Вид глагола (СВ-НСВ), временные формы глаголов.
56. Глаголы с постфиксом -ся, категория залога.
57. Различение (выбор) слов, схожих по значению (синонимы).

Не вошли в эту субшкалу синтаксические трудности, поскольку компетентность в этих темах, на наш взгляд, не слишком хорошо поддается рефлексии методом самооценки.

После оформления субшкал теста была проверена внутренняя согласованность и дискриминативность каждой субшкалы. Адаптированный тест-опросник был предложен курсантам Новосибирского высшего военного командного училища (101 курсант).

Внутренняя согласованность была измерена для каждой субшкалы по коэффициенту Альфа Кронбаха. Для подсчета Альфа Кронбаха было использовано отношение двух половин теста по всем испытуемым (см. Таблицу 23).

Таблица 23 – Среднее значение половин теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» для каждой субшкалы

ПБ1	ПБ2	ДБ1	ДБ2	АБ1	АБ2	ФБ1	ФБ2	КБ1	КБ2	ЛБ1	ЛБ2
16,2	13,733	17,53333	18,133	7,8	8,4	12,26667	10,3333	13,7333	13,6667	13,4667	13,0667
	3		3				3				

Таким образом, коэффициент R для каждой субшкалы теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» составил:

ПБР	ДБР	АБР	ФБР	КБР	ЛБР
0,847737	0,966912	0,928571	0,842391	0,995146	0,970297

Таблица 24 – Коэффициент Альфа Кронбаха («Диагностика барьеров при изучении ИЯ»)

Субшкала	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ
Коэффициент Альфа Кронбаха	0,982356	0,99659	0,990476	0,977147	0,999391	0,996948

Из данной таблицы понятно, что для всех субшкал были получены отличные показатели внутренней согласованности.

Для измерения критериальной валидности теста «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» (среднее по всем опрошенным – 2,997) был использован тест «Самооценка успешности изучения ИЯ», по которому среднее значение по всем опрошенным составило 2,88. Соотношение двух тестов составило 0,96, что по стандарту EFPA (2013) позволяет считать данные теста валидными.

Таким образом, надежность и валидность адаптированного теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для студентов, изучающих РКИ в России)» была подтверждена эмпирически. 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.

## Выводы по второй главе

В Главе 2 было описано содержание понятия **учебно-стратегическая компетентность**. **Учебно-стратегическая компетентность** понимается нами как самореализация и адаптация личности в учебном процессе, выражающаяся 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, а также 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, нетипичные 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, мы описали компоненты учебно-стратегической компетентности: ресурсный, операционно-прагматический и социально-адаптационный.

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 употребления разных типов учебных стратегий в реальной практике изучения ИЯ.

Третий критерий – результативность учебной деятельности.

Выделено 4 уровня УСК: нулевой, низкий, средний, высокий.

Для оценки уровня сформированности учебно-стратегической компетентности у студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ в России, был разработан соответствующий инструментарий: адаптированная версия SILL (см. Приложение Ж), анкета учебных стратегий (см. Приложение В) и тест-опросник «Самооценка успешности изучения ИЯ» [Брем 2021].

Далее теоретические положения были реализованы в методической модели формирования учебно-стратегической компетентности студентов неязыковых специальностей, изучающих РКИ, состоящей из следующих блоков:

- целевой компонент,
- теоретический компонент,
- содержательный компонент,
- технологический компонент,
- оценочно-результативный компонент.

Для реализации предложенной модели был разработан соответствующий инструментарий:

- 1) комплекс упражнений,
- 2) реестр учебных стратегий, в котором собраны идеи для преподавателя об учебных стратегиях для работы с теми или иными трудностями студентов,

3) тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для студентов, изучающих РКИ в России)».

## **Глава 3 Экспериментальная оценка разработанной модели**

### **3.1 План проведения экспериментов**

Для проверки эффективности предложенной модели формирования учебно-стратегической компетентности нами были проведены два эксперимента на базе Новосибирского высшего военного командного училища (НВВКУ).

Первый эксперимент заключался в проведении опытного обучения и сопоставлении достижений экспериментальной группы с результатами контрольной группы. Второй эксперимент заключался в проведении опытного обучения и сопоставлении результатов участников до и после обучения.

Задачи экспериментов – доказать или опровергнуть следующие положения:

- 1) обучение по предложенной модели повысило осведомленность курсантов об учебных стратегиях;
- 2) по завершении опытного обучения его участники стали использовать учебные стратегии чаще;
- 3) опытное обучение изменило отношение курсантов к трудностям в изучении РКИ.

В общей сложности, в обучении по предложенной модели приняли участие 47 курсантов НВВКУ.

#### **План эксперимента**

1. Провести тестирование курсантов по методикам: «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для иностранцев, изучающих РКИ в России)», «Самооценка успешности изучения ИЯ», SILL. На основе данных тестирования определить уровень УСК курсантов.

2. Эксперимент 1.

- При помощи методов математической статистики из протестированных курсантов сформировать экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы.

- Определить содержание обучения курсантов ЭГ и провести в этой группе эксплицитное обучение учебным стратегиям по разработанной методической модели.

- Провести итоговый срез путем сопоставления достижений обучающихся ЭГ и КГ с помощью методов математической статистики и проверить гипотезу об эффективности проведенного обучения.

### 3. Эксперимент 2.

- Сформировать группы и определить содержание обучения для проведения второго эксперимента.

- Провести опытное обучение.

- Провести итоговый срез путем анализа достижений обучающихся по окончании обучения (опросным методом), на основе полученных данных проверить гипотезу об эффективности проведенного обучения.

4. Обработать результаты экспериментов 1 и 2 и сделать выводы об эффективности / неэффективности предложенной методической модели.

### **Материально-техническая база исследования:**

1) тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ (русскоязычная версия, адаптированная для иностранцев, изучающих РКИ в России)» (см. Приложение 3, И);

2) англоязычная версия опросника Р. Оксфорд SILL с переводом на русский язык, дополненная численной шкалой (см. Приложение Ж);

3) анкета учебных стратегий (см. Приложение В);

4) анкета «Я могу» (см. Приложение В);

5) учебные аудитории, соответствующие нормативным требованиям, предъявляемым к качеству организации учебного процесса.

### 3.2 Проведение констатирующего среза и определение уровня учебно-стратегической компетентности испытуемых

На данном этапе были протестированы:

#### 2 курс:

5 курсантов из Конго;

5 курсантов из Камеруна;

3 курсанта из ЮАР

#### 4 курс:

8 курсантов из Конго;

6 курсантов из Камеруна;

2 курсанта из Нигера;

2 курсанта из Буркина-Фасо;

2 курсанта из Эсватини;

14 курсантов из Лаоса.

По результатам анкеты стратегий (см. Рисунок 15) средние значения осведомленности курсантов об учебных стратегиях по странам и курсам были оценены следующим образом:

#### 2 курс:

Конго – средний уровень осведомленности (2,1)

Камерун – средний уровень осведомленности (2,3)

ЮАР– средний уровень осведомленности (1,9)

#### 4 курс:

Конго – средний уровень осведомленности (2,3)

Камерун – *высокий* уровень осведомленности (2,5)

Нигер – *высокий* уровень осведомленности (2,65)

Буркина-Фасо – средний уровень осведомленности (1,8)

Эсватини – средний уровень осведомленности (1,9)

Лаос – средний уровень осведомленности (1,7)

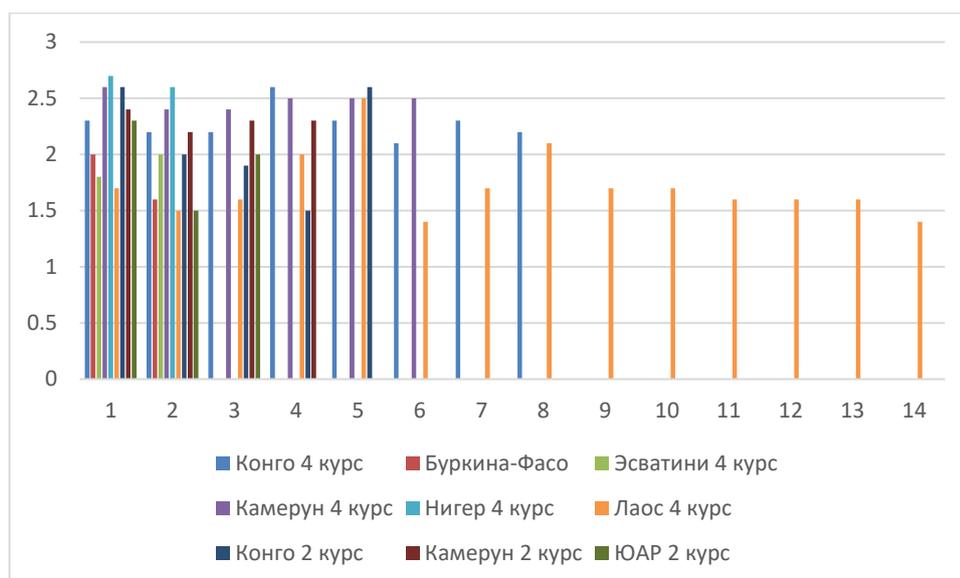


Рисунок 15 – Анкета стратегий: результаты входного тестирования

По результатам SILL (см. Таблицы 25, 26, 27, 28) было установлено, следующее:

курсанты из Нигера (4 курс) используют учебные стратегии почти всегда, курсанты из Камеруна (4 и 2 курс), Эсватини (4 курс), ЮАР (2 курс), Конго (2 курс) используют учебные стратегии часто, курсанты из Буркина-Фасо (4 курс), Лаоса (4 курс) и Конго (4 курс) используют учебные стратегии иногда. Чаще всего курсанты используют метакогнитивные, социальные и когнитивные стратегии, реже всего – мнемические и аффективные.

Таблица 25 – Констатирующий срез: SILL, 4 курс

Курсант	A	B	C	D	E	F	Среднее
1	2,555556	4	3,666667	4,777778	2	5	3,666667
2	3,555556	3,714286	3,333333	3,777778	4,333333	4,333333	3,84127
3	4,333333	4,357143	4,666667	5	4	4,666667	4,503968
4	3,444444	3,642857	4,166667	4,333333	3,333333	4,833333	3,958995
5	3,777778	4,142857	3,333333	4,333333	2,833333	4,5	3,820106
6	2,444444	2,571429	2,6666	2	2	3,833333	2,585968
7	1,555556	4,285714	4,166667	3,888889	3	4	3,482804
8	3	3	2,833333	3,444444	2,5	3,333333	3,018519
9	2,666667	3,571429	3,666667	3,444444	3	2,833333	3,19709
10	3,777778	4,571429	3,5	4,666667	4	5	4,252646
11	2,777778	2,571429	2,666667	2,111111	2	3,833333	2,660053
12	3	3,571429	3,333333	4,444444	3,833333	4,833333	3,835979
13	4,111111	4,214286	3,833333	4,222222	4,5	4,333333	4,202381
14	4,111111	4,142857	4	3,111111	2,666667	5	3,838624

15	3,333333	3,428571	3,5	3,777778	3,166667	4,333333	3,589947
16	2	3	1,666667	3,555556	2,666667	2,833333	2,62037
17	3,333333	2,571429	2,666667	3	2	2,833333	2,734127
18	2,444444	2,888889	3	3	3	3,111111	2,959259
19	4,555555	3,928571	4,5	4,44444	3,16666	4	4,09920
20	3,444444	4,714285	4,666667	5	4,5	5	4,55423
21	2,666667	2,928571	2,333333	4,888889	3,333333	2,5	3,108466
22	4,111111	3,214286	3,333333	3,555556	3,5	3,666667	3,563492
23	2,333333	3,285714	3,5	3,222222	3	2,666667	3,001323
24	2,3	3,4	3,5	3,2	3	2,7	3,016667
25	1,222222	1,928571	1,166667	1,444444	1	1,666667	1,404762
26	1,555556	2,857143	2,5	2,666667	2,833333	2	2,402116
27	2,666667	4,357143	3,333333	3,777778	2,666667	4,833333	3,60582
28	1,222222	3,285714	3	2,888889	2,833333	3,333333	2,760582
29	2,111111	3,071429	2,333333	3,111111	2,166667	3,833333	2,771164
30	2,111111	3,142857	2,333333	2,111111	1,333333	2	2,171958
31	2,555556	2,857143	1,666667	2,555556	3	2,5	2,522487
32	3,111111	3,857143	1,666667	2,555556	1,5	1,833333	2,420635
33	1,888889	3,5	5	3,666667	2,833333	2	3,148148
34	4,111111	3,285714	4,333333	2,444444	3	3	3,362434
Среднее	2,887908	3,466479	3,252523	3,483006	2,897058	3,558169	<b>3,257524</b>

Таблица 26 – Констатирующий срез: средние значения SILL по национальностям курсантов, 4 курс

(цветовое выделение: желтый – иногда, голубой – часто, зеленый – почти всегда)

Страна	A	B	C	D	E	F	Среднее
Камерун	3,351852	3,738095	3,638878	4,037037	3,083333	4,527778	3,729495
Буркина-Фасо	2,277778	3,642857	3,5	3,666667	2,75	3,666667	3,250661
Эсватини	3,222222	4,071429	3,583333	4,055556	3,5	3,916667	3,724868
Конго	3,138889	3,31	3,08	3,40	2,98	3,88	3,298611
Нигер	4	4,321428	4,583333	4,722222	3,833333	4,5	4,326719
Лаос	2,42619	3,212245	2,857143	3,006349	2,571429	2,75238	2,804289

Таблица 27 – Констатирующий срез: SILL, 2 курс

Курсант	A	B	C	D	E	F	Среднее
1.1	4,111111	4,357143	3,833333	4,666667	4,5	5	4,411376
2.1	3,888889	3,214286	4	3,555556	3,5	4	3,693122
3.1	3,666667	4	4,833333	5,111111	3	4,666667	4,212963
4.1	3	1,928571	2,333333	1,888889	1,666667	3,666667	2,414021
5.1	3,333333	3,5	3,5	4,111111	4,5	4	3,824074
6.1	3,777778	4,428571	4,333333	4,111111	4,166667	4,833333	4,275132

7.1	3,333333	4,571429	3,5	4,333333	4,333333	4,5	4,095238
8.1	3,333333	3,428571	3,333333	3,888889	4,166667	4,166667	3,719577
9.1	3,555556	2,285714	3	2,666667	2,166667	3,166667	2,806878
10.1	2,333333	5	3,666667	5	4,333333	5	4,222222
11.1	3,666667	3,428571	3,666667	4	3,166667	4,333333	3,710317
12.1	3,666667	2,928571	2,5	4	3,166667	4	3,376984
13.1	3,333333	3,571429	3,166667	3,111111	4,166667	3,111111	3,410053
Среднее	<b>3,461538</b>	<b>3,587912</b>	<b>3,512821</b>	<b>3,880342</b>	<b>3,602564</b>	<b>4,188034</b>	<b>3,705535</b>

Таблица 28 –Констатирующий срез: средние значения SILL по национальностям курсантов, 2 курс

(цветовое выделение: желтый – иногда, голубой – часто, зеленый – почти всегда)

Страна	A	B	C	D	E	F	Среднее
Камерун	3,6	3,4	3,7	3,866666	3,433333	4,266666	3,711111
ЮАР	3,555556	3,309524	3,111111	3,703704	3,5	3,814815	3,499111
Конго	3,266666	3,942857	3,566666	4	3,833333	4,333333	3,82380

По результатам теста-опросника «Самооценка успешности изучения ИЯ» (см. Таблицу 29) средний результат обоих курсов находится в пределах значений, интерпретируемых как *уровень знаний и умений учащегося по иностранному языку (РКИ) несколько ниже ожидаемого для конкретного этапа обучения*. И лишь результат курсантов 4 курса из Нигера может быть интерпретирован следующим образом: учащийся владеет иностранным языком (РКИ) в полном соответствии с ожидаемым уровнем и этапом обучения.

Таблица 29 – Констатирующий срез: самооценка успешности изучения ИЯ

4 курс	Курсант (4 курс)	Результат	2 курс	Курсант (2 курс)	Результат
Конго	1	3,1	Конго	1.1	3,3
	2	3,1		2.1	2,6
	3	3,1		3.1	3,0
	4	3,4		4.1	2,2
	5	3,3	Ср.знач.- <b>2,68</b>	5.1	2,3
	6	3,1	Камерун	6.1	3,2
	7	3,6		7.1	2,7
Ср.знач. - <b>3,25</b>	8	3,3		8.1	2,7
Буркина-Фасо	9	3,4		9.1	2,9

Ср.знач.- <b>2,9</b>	10	2,4	Ср.знач.- <b>2,76</b>	10.1	2,3
Эсватини	11	2,7	ЮАР	11.1	2,7
Ср.знач.- <b>3,15</b>	12	3,6		12.1	3,1
Камерун	13	2,9		13.1	3,2
	14	3,3	Ср.знач.- <b>3</b>		
	15	3,7			
	16	3,3			
	17	3,4			
Ср.знач.- <b>3,3</b>	18	3,3			
Нигер	19	3,3			
Ср.знач.- <b>3,65</b>	20	4,0			
Лаос	21	2,1			
	22	2,6			
	23	2,0			
	24	2,0			
	25	2,4			
	26	2,3			
	27	2,4			
	28	2,2			
	29	2,3			
	30	2,1			
	31	2,4			
	32	2,4			
	33	2,2			
Ср.знач. – <b>2,25</b>	34	2,1			
	Среднее	<b>2,9</b>			<b>2,8</b>

Согласно определенной нами шкале уровней УСК получаем следующее: курсанты 4-го курса из Нигера и Камеруна имеют высокий уровень УСК, остальные курсанты имеют достаточный уровень УСК (см. Таблицу 30).

Таблица 30 – Интерпретация средних значений по анкете стратегий, SILL и Самооценка успешности (зеленым цветом выделено: высокий уровень УСК)

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

### 3.3 Эксперимент 1

#### 3.3.1 Формирование контрольной и экспериментальной групп

Ранее мы сделали вывод о том, что культура оказывает большое значение на стратегический репертуар студентов. Как показал наш пилотный эксперимент, даже при наличии количественных совпадений в частотности использования учебных стратегий качественно репертуар стратегий студентов из разных стран может отличаться. Поэтому было решено сформировать контрольную и экспериментальную группы из близких в культурном отношении стран, ориентируясь на методы математической статистики.

Была принята гипотеза об отсутствии статистически значимых различий по измеряемым критериям между группами Буркина-Фасо, Эсватини, Конго (4 курс) и Камерун, Конго, ЮАР (2 курс) (поскольку эти группы имеют одинаковый уровень УСК); и наличии статистически значимых различий при сравнении вышеперечисленных групп с курсантами из Камеруна (4 курс) и Нигера (4 курс), имеющими более высокий уровень УСК. Данная гипотеза была проверена методами математической статистики.

На первом этапе была подсчитана величина критерия Крускала-Уоллиса по тесту SILL на 4-ом курсе для среднего значения по пяти выборкам (Камерун, Буркина-Фасо, Эсватини, Конго, Нигер); данная величина составила 5,67. Полученное эмпирическое значение больше критического – 1,96, что говорит о несовпадении характеристик данных групп по тесту SILL.

Далее группа из Нигера была удалена из статистики и критерий Крускала-Уоллиса был подсчитан повторно. Величина данного критерия для четырех выборок (Камерун, Буркина-Фасо, Эсватини, Конго) составила 2,35. Полученное эмпирическое значение все еще более критического, следовательно, по статистическому критерию Крускала-Уоллиса характеристики четырех выборок не совпадают. Таким образом, мы

подтвердили гипотезу о наличии статистически значимых различий между курсантами с разным уровнем УСК.

На следующем этапе из статистики была исключена группа из Камеруна, и критерий Крускала-Уоллиса пересчитан для трех выборок: Буркина-Фасо, Эсватини, Конго. В данном случае эмпирическая величина критерия оказалась меньше критического значения – 1,15, что позволяет считать, что статистически значимые различия между протестированными курсантами из Буркина-Фасо, Эсватини, Конго по среднему значению SILL отсутствуют.

Однако при совпадении средней частотности в использовании учебных стратегий могут наблюдаться различия в использовании отдельных типов стратегий. Поэтому критерий Крускала-Уоллиса был также подсчитан для каждой субшкалы SILL.

По шкале мнемических стратегий критерий Крускала-Уоллиса составил 1,66,

по шкале когнитивных стратегий – 1,89,

по шкале компенсаторных стратегий – 1,04,

по шкале метакогнитивных стратегий – 1,35,

по шкале аффективных стратегий – 1,59,

по шкале социальных стратегий – 1,08.

Таким образом, для трех выборок (Буркина-Фасо, Эсватини, Конго) эмпирическое значение критерия Крускала-Уоллиса менее 1,96 как для среднего значения по SILL, так и для каждой отдельной субшкалы.

Величина критерия Крускала-Уоллиса на втором курсе составила для трех выборок (Камерун, Конго, ЮАР) 1,93 (т.е. гипотеза об отсутствии статистически значимых различий по среднему значению SILL для данных выборок подтверждена). Для каждой отдельной субшкалы эмпирическое значение критерия Крускала-Уоллиса также менее критического и составило:

по шкале мнемических стратегий – 1,12,

по шкале когнитивных стратегий – 1,4,

по шкале компенсаторных стратегий – 1,27  
 по шкале метакогнитивных стратегий – 0,72,  
 по шкале аффективных стратегий – 0,32,  
 по шкале социальных стратегий – 1,45.

Для того чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезу об отсутствии статистически значимых различий в использовании учебных стратегий курсантами второго и четвертого (Буркина-Фасо, Эсватини, Конго) курсов, был применен критерий Крамера-Уэлча; критерий Крамера-Уэлча для среднего значения по SILL составил 0,46, по каждой отдельной субшкале данный критерий также менее критического значения (см. Рисунок 16), что позволяет утверждать: по статистическому критерию Крамера-Уэлча характеристики групп второго и четвертого курсов в использовании учебных стратегий совпадают с уровнем значимости 0,05.

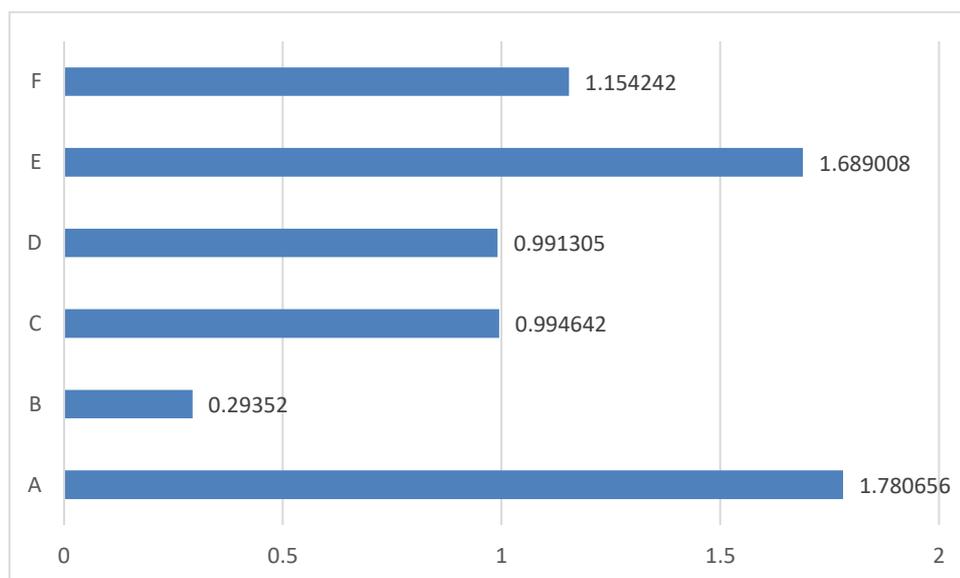


Рисунок 16 – Эмпирическое значение критерия Крамера-Уэлча для каждой субшкалы SILL: второй и четвертый курсы

Аналогично было протестировано и подсчитано, имеются ли статистически значимые различия между данными группами по тесту «Диагностика барьеров...» (см. Таблицы 31, 32, 33, 34).

Таблица 31 – Тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: 4 курс

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
1	4	3,5	2,67	3,7	2,6	2,2	3,10

2	3	3,7	3,1	3	3,2	2,9	3,16
3	3,6	3,7	3,4	3,3	4,0	3	3,51
4	3,3	3,9	2,8	3,3	3,3	2,7	3,22
5	3	3,3	2,8	3,4	3,6	2,9	3,16
6	4	3,7	3,3	3,3	3,7	4	3,67
7	3,6	3,8	2	3,1	3,9	3,1	3,25
8	2,3	3,8	1,9	3,1	3,1	2,2	2,74
9	2,8	2,8	2,1	2,6	3,3	1,9	2,58
10	2,9	2,9	2,1	3,1	3,7	2,8	2,91
11	4	3,7	3,3	3,3	3,7	1,4	3,24
12	2,7	4	3,1	3	3,6	2,7	3,18
13	3,5	3,4	2,4	2,9	3,2	3	3,08
14	3,3	3,9	2,9	3,2	3,0	2,8	3,19
15	3	2,9	2	2,9	3,0	3,2	2,83
16	3,3	3,7	2,6	2,2	2,3	2	2,69
17	2,6	2,8	2,9	2,9	2,6	2,9	2,77
18	2,7	3,2	3,2	3,4	3,2	2,8	3,10
19	3,1	4	2,8	3,2	3,8	2,9	3,30
20	4	3,9	3,7	3,1	4,0	3,9	3,76
21	2,7	3,4	3	3	3,1	2,4	2,94
22	2,7	3	2,3	2,4	2,7	2,3	2,57
23	3,3	3,7	3,2	2,8	3,1	2,4	3,09
24	2,6	3,7	3,1	2,7	3,2	2,4	2,95
25	3,1	3,7	3,1	2,9	3,2	3	3,17
26	3,1	3,7	2,8	2,6	3,1	2,4	2,94
27	2,6	3,1	3,2	2,2	2,8	2,3	2,70
28	3,4	4	3,2	2,6	3,3	2,3	3,14
29	3	3,7	3,2	2,8	3,1	2,4	3,03
30	3,1	3,7	2,3	2,6	3,1	2,4	2,87
31	2,6	3,6	3,1	3	3,2	3	3,08
32	2,4	3,7	2,8	2,5	3,2	2,4	2,83
33	2,6	3,1	2,5	2,3	2,8	2,3	2,60
34	3,4	3,7	3,2	2,7	2,7	2,3	3,00

Таблица 32 – Тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: 4 курс, по национальностям

Страна	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
Камерун	3,12	3,2	2,69	2,90	3,29	2,35	2,92
Буркина-Фасо	2,7	3,9	2,11	3,22	3,55	2,45	2,99
Эсватини	2,8	3,55	2,5	2,89	2,89	2,5	2,85
Конго	3,08	3,41	2,93	2,70	3,26	2,21	2,93
Нигер	3,55	3,95	3,22	3,17	3,89	3,4	3,53
Лаос	2,90	3,56	2,93	2,65	3,04	2,45	2,92

Таблица 33 – Тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: 2 курс

Курсант	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
1.1	2,9	3,9	2,6	2,8	3,4	3,1	3,11
2.1	3,1	3,5	2,4	2,4	3,1	2,7	2,88
3.1	3,1	3,5	1,9	3,1	3,2	1,9	2,79
4.1	2,7	3	2,1	2,2	3,7	2,2	2,65
5.1	2,8	3,5	1,9	2,2	3,3	2,7	2,74
6.1	3,2	3,9	2,4	3,2	3,7	2,8	3,21
7.1	2,9	3,5	2,2	2,9	3,7	2,8	3,00
8.1	2	3,1	2,2	2,9	2,1	2,9	2,54
9.1	1,7	3,7	1,8	2,4	2,6	2,7	2,48
10.1	3,5	3,6	2,3	3,2	3,9	3,8	3,39
11.1	3,6	3,5	2,1	3,3	3,7	2,8	3,17
12.1	3,4	3,3	2,7	3,3	3,1	2,6	3,07
13.1	3,3	4	3,1	2,2	3,0	2,6	3,04
Среднее	2,94	3,54	2,29	2,79	3,26	2,74	2,93

Таблица 34 – Тест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: 2 курс ( по национальностям)

Страна	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
Камерун	2,92	3,48	2,17	2,55	3,36	2,52	2,83
ЮАР	3,43	3,6	2,63	2,96	3,26	2,67	3,09
Конго	2,66	3,56	2,2	2,93	3,18	3	2,92

На данном этапе для 4 курса был подсчитан критерий Крускала-Уоллиса для трех выборок (Буркина-Фасо, Эсватини, Конго), его величина составила 1,69. Данное значение позволяет считать, что статистически показатели курсантов из Буркина-Фасо, Эсватини, Конго по тесту «Диагностика барьеров...» совпадают с уровнем значимости 0,05. Примечательно, что для четырех выборок (Камерун, Буркина-Фасо, Эсватини, Конго), величина критерия Крускала-Уоллиса составила 5,46 для четырех выборок (Нигер, Буркина-Фасо, Эсватини, Конго), величина критерия Крускала-Уоллиса 6,06 также более 1,96, следовательно, по тесту «Диагностика барьеров...» гипотеза о наличии статистически значимых различий между курсантами с разными уровнями УСК также подтверждена.

Величина критерия Крускала-Уоллиса для трех выборок второго курса (Камерун, Конго, ЮАР) составила 1,72, что также меньше критического значения, это означает, что статистически значимые различия между

курсантами второго курса из Камеруна, Конго, ЮАР по тесту «Диагностика барьеров...» отсутствуют.

Данные курсантов второго и четвертого курсов были сопоставлены по критерию Крамера-Уэлча, чтобы подтвердить или опровергнуть отсутствие статистически значимых различий между ними.

Критерий Крамера-Уэлча в данном случае составил 0,34, что позволяет утверждать: по тесту «Диагностика барьеров...» характеристики курсантов второго и четвертого курсов совпадают с уровнем значимости 0,05.

Таким образом, методами математической статистики было доказано, что:

- 1) статистически значимые различия между курсантами из Буркина-Фасо, Эсватини и Конго (4 курс) по тестам SILL и «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» отсутствуют (критерий Крускала-Уоллиса);
- 2) статистически значимые различия между курсантами из Камеруна, Конго и ЮАР (2 курс) по тестам SILL и «Диагностика барьеров...» отсутствуют (критерий Крускала-Уоллиса);
- 3) характеристики курсантов второго курса (Камерун, Конго, ЮАР) и четвертого курса (Буркина-Фасо, Эсватини, Конго) по тестам SILL и «Диагностика барьеров...» статистически сопоставимы (критерий Крамера-Уэлча).

Это позволило нам сформировать контрольную и экспериментальную 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).

Далее был определен уровень УСК каждой из групп (см. Таблицу 35).

Таблица 35 – Распределение курсантов ЭГ и КГ по критериям УСК в процентном соотношении

Критерий	Уровень	ЭГ	КГ
результативность	3,6-4	-	-
	2,6-3,5	85%	100%
	1,6-2,5	15%	-
	1-1,5	-	-
стратегии частотность	Почти никогда	-	-
	Редко	7,7%	8,5%
	Иногда	15,4%	41,6%
	Часто	61,5%	41,6%
	Почти всегда	15,4%	8,5 %
стратегии осведомленность	высокая	15,4%	8,5 %
	низкая	15,4%	8,5 %
	средняя	69%	84%

Таблица 36 – Степень выраженности критериев УСК у курсантов ЭГ и КГ (цветовое выделение: желтый – иногда, голубой – часто, зеленый – почти всегда)

	Курсант	результативность	стратегии частотность	стратегии осведомленность
КГ	1	2,6-3,5	Часто	средняя
	2	2,6-3,5	Иногда	средняя
	3	2,6-3,5	Иногда	средняя
	4	2,6-3,5	Почти всегда	высокая
	5	2,6-3,5	Иногда	средняя
	6	2,6-3,5	Часто	средняя
	7	2,6-3,5	Часто	средняя
	8	2,6-3,5	Часто	средняя
	9	2,6-3,5	Часто	средняя
	10	2,6-3,5	Редко	низкая
	11	2,6-3,5	Иногда	средняя
	12	2,6-3,5	Иногда	средняя
ЭГ	1.1	2,6-3,5	Почти всегда	высокая
	2.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	3.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	4.1	2,6-3,5	Редко	низкая
	5.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	6.1	2,6-3,5	Почти всегда	высокая
	7.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	8.1	1,6-2,5	Иногда	средняя
	9.1	1,6-2,5	Часто	средняя
	10.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	11.1	2,6-3,5	Часто	средняя
	12.1	2,6-3,5	Иногда	низкая
	13.1	2,6-3,5	Часто	средняя

85% КГ имеют достаточный уровень УСК, 8,5% имеют низкий уровень УСК (в Таблице 36 выделены оранжевым цветом), 8,5% имеют высокий уровень УСК (в Таблице 36 выделены зеленым цветом). 15,4% ЭГ имеют высокий уровень УСК (в Таблице 36 выделены зеленым цветом), 54% имеют достаточный уровень УСК, 31% имеют низкий уровень УСК (в Таблице 36 выделены оранжевым цветом).

Для наглядности представим вышесказанное графически (см. Рисунок 17).

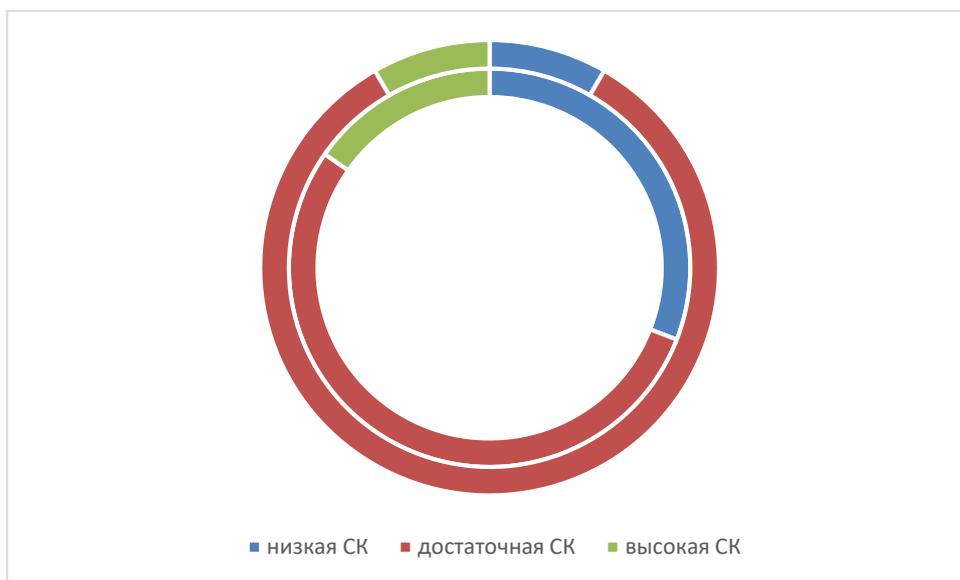


Рисунок 17 – Уровень УСК курсантов ЭГ (внутренний круг) и КГ (внешний круг)

### 3.3.2 Отбор тематического содержания обучения

При отборе тематического содержания обучения, согласно разработанной методической модели, учитывалась частотность использования тех или иных стратегий и их потенциал для преодоления барьеров при изучении ИЯ.

По тесту «Диагностика барьеров...» наиболее выраженными оказались следующие барьеры: лингвистические (среднее значение по всем опрошенным – 2,65 баллов) и адаптационные (среднее значение по всем

опрошенным – 2,42 баллов), что соответствует умеренному и высокому уровню барьеров соответственно (см. Рисунок 7). Причем данное утверждение справедливо как для курсантов второго, так и четвертого курсов (см. Таблицы 37, 38), (см. Рисунок 18).

Таблица 37 – Распределение типов барьеров на втором курсе

ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ
2,94	3,54	<b>2,29</b>	2,79	3,26	<b>2,74</b>

Таблица 38 – Распределение типов барьеров на четвертом курсе

ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ
3,06	3,41	<b>2,55</b>	2,98	3,21	<b>2,57</b>

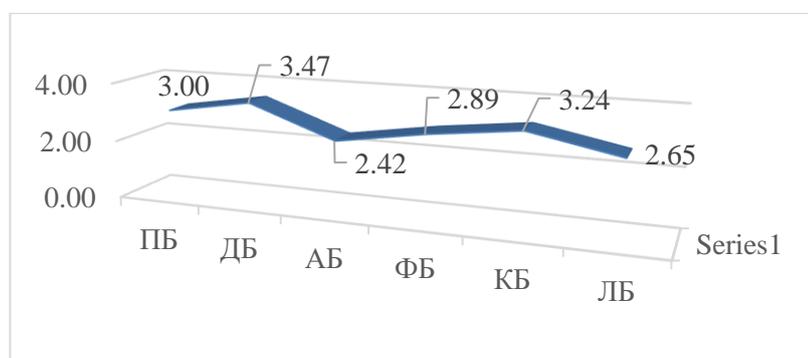


Рисунок 18 – Тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ...», констатирующий срез: среднее значение по всем опрошенным

Далее было подсчитано, какие трудности курсанты отмечали чаще всего в субшкале лингвистических и социально-адаптационных барьеров. Тест-опросник «Диагностика барьеров...» имеет шкалу от 1-4, где 1 балл – очень высокий уровень барьеров, 4 балла – низкий. Для подсчета самых «частотных» трудностей нами были отобраны утверждения, которые курсанты оценили в 1 и в 2 балла (т.е. высокий и очень высокий уровень барьеров). Далее, чтобы при подсчете общего количества ранжировать утверждения, оцениваемые в 1 балл и в 2 балла, к утверждениям, оцениваемым в 1 балл, был применен повышающий коэффициент (K=2).

Итак, среди адаптационных барьеров наибольшие трудности у курсантов, участвовавших в тестировании, вызывали адаптация к

сибирскому климату и овладение речевыми стереотипами русского языка (см. Приложение К, см. Таблицу 39).

У курсантов второго курса: адаптация к сибирскому климату (11 баллов), к новой учебной действительности (11 баллов) и овладение речевыми стереотипами русского языка (11 баллов). У курсантов четвертого курса – овладение речевыми стереотипами русского языка (20 баллов).

Таблица 39 – Адаптационные барьеры: количество ответов с низким рейтингом (желтым выделены утверждения, набравшие наибольший балл)

Номер вопроса	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
Количество утверждений, оцениваемых в 1 балл										
КГ	5	8	-	4	4	-	1	2	-	8
ЭГ	2	5	-	2	5	1	2	1	-	4
Всего утверждений	7	13	-	6	9	1	3	3	-	12
Всего, умноженное на повышающий коэффициент	<b>14</b>	<b>26</b>	-	<b>12</b>	<b>18</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	-	<b>24</b>
Количество утверждений, оцениваемых в 2 балла										
КГ	6	2	2	1	2	4	2	3	2	4
ЭГ	3	1	-	1	1	3	3	3	-	3
Всего утверждений	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>7</b>
4 курс	16	18	2	9	10	4	4	7	2	<b>20</b>
2 курс	7	<b>11</b>	-	5	<b>11</b>	5	7	5	-	<b>11</b>
Итого	<b>23</b>	<b>29</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>31</b>

Среди лингвистических барьеров наибольшие трудности у курсантов вызывали глаголы движения и падеж имен существительных и прилагательных (см. Приложение К, см. Таблицу 40).

У курсантов второго курса: падежная система русского языка (8 баллов), чтение русских букв (кириллица) и их комбинаций, словесное ударение (7 баллов), глаголы движения (7 баллов). У курсантов четвертого курса – глаголы движения (12 баллов).

Таблица 40 – Лингвистические барьеры: количество ответов с низким рейтингом (желтым выделены утверждения, набравшие наибольший балл)

Номер вопроса	49	50	51	52	53	54	55	56	57	58	59
Количество утверждений, оцениваемых в 1 балл											
КГ	4	2	-	1	1	2	1	4	-	-	2
ЭГ	1	-	-	-	2	2	-	1	-	-	-
Всего утверждений	5	2	-	1	3	4	1	5	-	-	2
Всего, умноженное на повышающий коэффициент	<b>10</b>	<b>4</b>	-	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	-	-	<b>4</b>
Количество утверждений, оцениваемых в 2 балла											
КГ	2	2	6	5	8	-	4	4	3	6	6
ЭГ	5	1	4	6	4	1	3	5	4	4	6
Всего утверждений	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>12</b>
Итого 4 курс	10	6	6	7	10	4	6	12	3	6	10
Итого 2 курс	7	1	4	6	8	5	3	7	4	4	6
Итого	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>18</b>	<b>9</b>	<b>9</b>	<b>19</b>	<b>7</b>	<b>10</b>	<b>16</b>

По результатам SILL реже всего опрошенные курсанты пользуются мнемическими (3,34 балла), аффективными (3,34 балла) и компенсаторными (3,31 балла) стратегиями (см. Рисунок19; субшкалы теста – см. Параграф 1.3). Причем курсанты второго курса реже всего пользуются мнемическими стратегиями (3,46 балла) (см. Таблицу 41), а курсанты четвертого курса – мнемическими (3,01 балла) и аффективными (3,03 балла) (см. Таблицу 42).

Таблица 41 – Частотность использования учебных стратегий курсантами второго курса

A	B	C	D	E	F
<b>3,46</b>	3,59	3,51	3,88	3,60	4,19

Таблица 42 – Частотность использования учебных стратегий курсантами четвертого курса

A	B	C	D	E	F
<b>3,01</b>	3,49	3,24	3,56	<b>3,03</b>	3,85

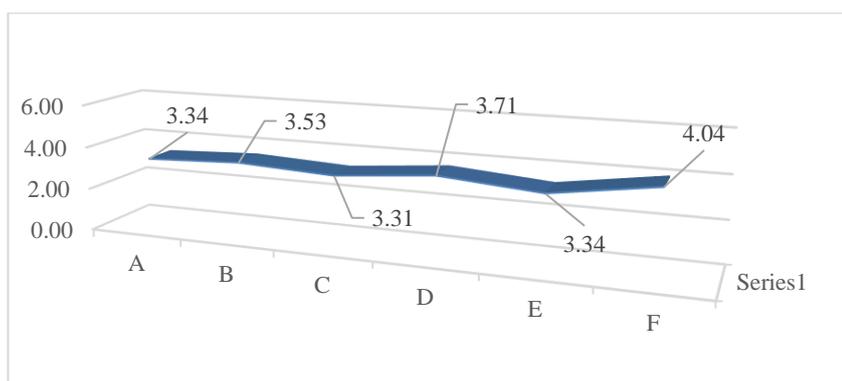


Рисунок 19 – Тест SILL, констатирующий срез: среднее значение по всем опрошенным

Среди аффективных стратегий реже всего опрошенные пользуются стратегией «веду дневник, в который записываю свои ощущения и эмоции, связанные с изучением языка». На втором месте: 2 курс – «замечаю, когда напряжен или начинаю нервничать» (11 баллов), «делюсь с кем-нибудь своими эмоциями» (11 баллов), 4 курс – «делюсь с кем-нибудь своими эмоциями» (7 баллов) (см. Таблицу 43; см. Приложение 3).

Таблица 43 – Аффективные стратегии: количество ответов с низким рейтингом (желтым выделены утверждения, набравшие наибольший балл)

Номер вопроса	39	40	41	42	43	44
Количество утверждений, оцениваемых в 1 балл						
КГ	2	1	2	1	4	2
ЭГ	5	1	2	2	4	2
Всего утверждений	7	2	4	3	8	4
Всего, умноженное на повышающий коэффициент	<b>14</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>8</b>
Количество утверждений, оцениваемых в 2 балла						
КГ	1	-	2	4	3	3
ЭГ	-	2	5	7	6	7
Всего утверждений	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>9</b>	<b>10</b>
Итого 4 курс	5	2	6	6	11	7
Итого 2 курс	10	4	9	11	14	11
Итого	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>25</b>	<b>18</b>

Среди мнемических стратегий реже всего опрошенные пользуются следующими:

2 курс – карточки (19 баллов), местоположение слова (14 баллов);

4 курс – карточки (10 баллов), движения (10 баллов), местоположение слова (8 баллов) (см. Таблицу 44; см. Приложение 3).

Таблица 44 – Мнемические стратегии: количество ответов с низким рейтингом (желтым выделены утверждения, набравшие наибольший балл)

Номер вопроса	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Количество утверждений, оцениваемых в 1 балл									
КГ	1	-	2	2	3	4	4	2	3
ЭГ	3	-	3	1	2	7	5	1	6
Всего утверждений	4	-	5	3	5	11	9	3	9
Всего, умноженное на повышающий коэффициент	<b>8</b>	-	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>6</b>	<b>18</b>
Количество утверждений, оцениваемых в 2 балла									
КГ	3	-	2	2	2	2	2	1	2
ЭГ	1	-	3	2	6	5	2	3	2
Всего утверждений	<b>4</b>	-	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
Итого 4 курс	5	-	6	6	8	10	10	5	8
Итого 2 курс	7	-	9	4	10	19	12	5	14
Итого	<b>12</b>	-	<b>15</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>10</b>	<b>22</b>

Исходя из полученных данных, для опытного обучения были выбраны мнемические стратегии:

- 1) курсанты используют этот тип стратегий наименее часто;
- 2) мы ожидаем, что применение данных стратегий позволит снизить лингвистические барьеры.

Таким образом, была предложена следующая программа опытного обучения.

Таблица 45 – Учебно-тематический план опытного обучения

Раздел	Общая трудоемкость, час.
1. Зачем нам нужны учебные стратегии	2
2. Мой учебный стиль	2
3. Мнемические стратегии	12
<b>Итого:</b>	<b>16</b>

**Содержание программы опытного обучения**

**Раздел 1. Зачем нам нужны учебные стратегии**

### *Практическое занятие №1. Зачем нам нужны учебные стратегии*

На данном занятии курсанты знакомятся с понятием «учебная стратегия», анализируют собственный стратегический репертуар, определяют цели дальнейшего рассмотрения проблемы учебных стратегий на личностно значимом уровне.

### **Раздел 2. Мой учебный стиль**

#### *Практическое занятие №2. Мой учебный стиль*

Курсанты обсуждают свои предпочтения в различных областях жизнедеятельности, сравнивают свои предпочтения с предпочтениями других, происходит осознание себя как личности и формируется уважение к различиям. В рамках данной дискуссии вводится понятие учебных предпочтений – стиль учения. Курсанты знакомятся с понятиями: экстраверт, интроверт, аудиал, визуал, кинестетик. А также с тем, как стиль учения связан со стратегиями изучения языка. Курсанты анализируют собственные сенсорные предпочтения и свое отношение к окружению, учатся выбирать стратегии, наиболее оптимальные для конкретного учебного стиля.

### **Раздел 3. Мнемические стратегии**

#### *Практическое занятие №3. Как устроена наша память*

Курсанты знакомятся с некоторыми фактами о памяти: произвольное и непроизвольное запоминание, влияние повторения на качество запоминания, взаимосвязь возраста и памяти. Преподаватель презентует и организует отработку стратегии «использую свои сильные стороны».

#### *Практическое занятие №4. Обзор стратегий для запоминания новых слов: провожу параллели, движения*

На данном занятии закрепляется идея о взаимосвязи между стратегиями и учебным стилем. Курсанты учатся выбирать для себя те стратегии, которые наиболее естественны для их учебного стиля, а также учатся комбинировать различные мнемические стратегии. Преподаватель презентует и организует отработку стратегий «провожу параллели», «использую движения для запоминания новых слов».

*Практическое занятие №5. Обзор стратегий для запоминания новых слов: «мысленно представляю, где новое слово можно использовать» и «употребляю в речи новые слова».*

Преподаватель презентует и организует отработку стратегий «мысленно представляю ситуации, где новое слово можно использовать», «ассоциации (визуализация)», «использую новые слова в речи». На данном занятии подводится промежуточный итог обучения стратегиям.

*Практическое занятие №6. Падежная система русского языка. Знакомство со стратегиями «группировка (кластер)» и «ассоциации».*

Преподаватель презентует и организует отработку стратегий «группировка (кластер)», «выделение цветом» и «ассоциации (визуализация)».

*Практическое занятие №7. Падежные окончания. Стратегии для запоминания грамматического материала*

Преподаватель презентует и организует отработку стратегий «ассоциации (движения)», «рифма», «группировка (таблица)», «выделение цветом».

*Практическое занятие №8. Самостоятельное использование мнемических стратегий. Подведение итогов курса.*

Курсанты отрабатывают использование стратегий «группировка (таблица)», «выделение цветом» и «сопоставление нового материала с уже изученным» для систематизации и запоминания падежных окончаний родительного падежа существительных; самостоятельно используют, комбинируют различные мнемические стратегии для запоминания лексико-грамматической информации.

На данном занятии проводится подведение итогов обучения мнемическим стратегиям.

### **3.3.3 Ход обучения**

Представим данные, которые были получены в ходе обучения:

- 1) языковой профиль курсантов (см. Рисунок 20);
- 2) особенности учебного стиля курсантов (см. Рисунок 21, Рисунок 22);
- 3) степень эффективности запоминания новых лексико-грамматических единиц в зависимости от использованной стратегии (см. Таблицу 46);
- 4) результаты промежуточной оценки эффективности стратегий курсантами после 4-ого занятия (см. Таблицу 47);
- 5) календарный учебный график (см. Таблицу 48);
- 6) журнал посещаемости курсантов (см. Таблицу 49);

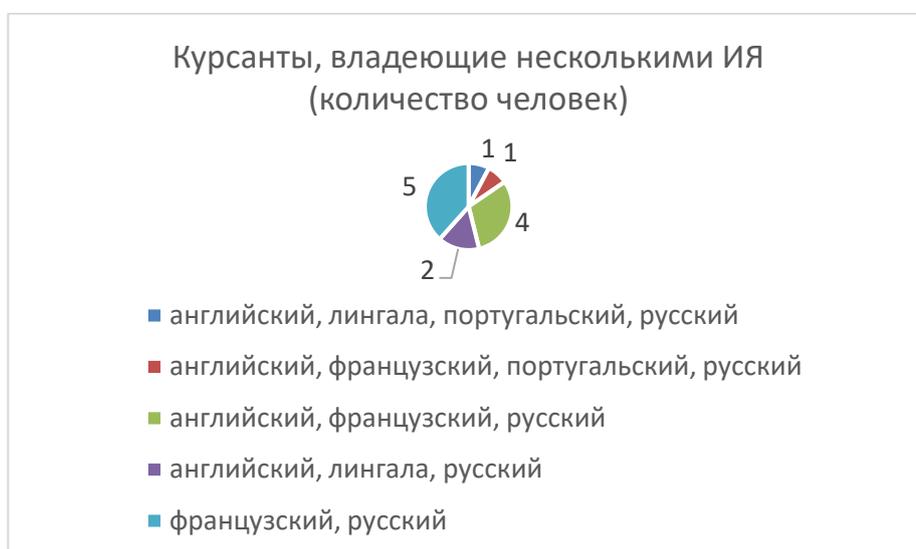


Рисунок 20 – Языковой профиль курсантов



Рисунок 21 – Особенности учебного стиля курсантов по сенсорным  
предпочтениям

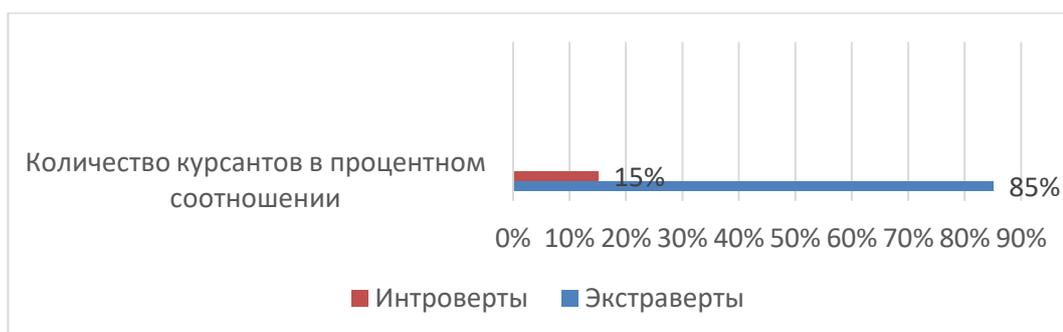


Рисунок 22 – Особенности учебного стиля курсантов: экстраверты и интроверты

Таблица 46 – Степень эффективности запоминания новых лексико-грамматических единиц в зависимости от использованной стратегии

Название стратегии	Процент верно заученных единиц	Разброс значений относительно средней	Номер занятия, на котором проводилась оценка
Первичная оценка (студенты использовали те стратегии, которыми они обычно пользуются: -смотрели на слова, мысленно повторяли – 6 чел., -шепотом проговаривали слова с движением губ – 3 чел.)	42%	3-6 слов/7	3
Использую свои сильные стороны -запоминание местоположения карточки со словом (визуалы) -проговариваю вслух (аудиалы) -перемещение карточек на столе, проговаривание с движением губ (кинестетики)	96% 100 % 100%	9-10 сл./10	3
Самостоятельный выбор стратегии запоминания слов курсантами: -карточки (двусторонние карточки, пролистывание стопки) – визуалы 2 чел.; -движения губ – кинестетики 1 чел.; -проговаривание вслух – аудиалы 2 чел.; -смотрели на слова, мысленно повторяли – визуалы 4 чел.	87%	8-12 сл./12	3
Провожу параллели (между родным языком и русским)	59%	5-10 слов/10	4
Самостоятельный выбор стратегии курсантами: -провожу параллели – 5 чел.; -движения губ – 2 чел.; -проговариваю вслух – 1 чел.; -смотрели на слова, мысленно повторяли – 2	90%	5-6 слов/6	4

чел.			
Запоминание функций П5 и П6: -кластер – 11 чел.; -ассоциации (визуализация) – 8 чел.; -движения губ – 2 чел.; -запоминаю положение слова – 4 чел.	95%	83-100%	6
Запоминание функций П5, П6, П2 и П3: -кластер – 11 чел.; -ассоциации (визуализация) – 10 чел.; -запоминаю положение слова – 6 чел.	78%	69-89%	6
Определение падежа существительных (П2, П3, П5, П6) Использовали кластер – 6 чел.; Использовали ассоциативные образы – 2 чел.; Использовали таблицы, по которым ранее запоминали падежные функции – 4 чел.; Использовали падежные окончания для определения падежа – 4 чел.; Использовали постановку вопросительного слова – 1 чел.; Использовали чувство языка – 2 чел.	66%	52-84%	6
Движения (ассоциации) (запоминание падежных предлогов и слов-подсказок)	93%	80-100%	7
Рифма, таблица, ассоциации, выделение цветом (падежные окончания для существительных на -а, -о, согласную)	95%	83-100%	7
Запоминание падежных окончаний: -«группировка (таблица)» – 9 чел.; -«выделение цветом» – 8 чел.; -«сопоставляю новый материал с уже изученным» – 1 чел.; -рифма – 1 чел.; -ассоциации (визуализация) – 3 чел.; -запоминаю положение слова в таблице – 2 чел.; -движения губ – 2 чел.	91%	75-99%	8

Таблица 47 – Промежуточная оценка эффективности стратегий курсантами (в таблице отражено процентное соотношение курсантов, оценивших стратегию как «Ранее пользовался этой стратегией», «Стратегия была для меня новой, хочу использовать ее в дальнейшем», «Ранее не пользовался данной стратегией и не хочу пользоваться в дальнейшем»)

Название стратегии	Ранее пользовался этой стратегией	Стратегия была для меня новой, хочу использовать ее в дальнейшем	Ранее не пользовался данной стратегией и не хочу пользоваться в
--------------------	-----------------------------------	--	---

			дальнейшем
Двусторонние карточки (пролистывание стопки с карточками)	46,2%	46,2%	7,7%
Движения (губы, пантомима, переключивание объектов)	23,1%	61,5%	15,4%
Слушаю новые слова или проговариваю их сам	15,4%	76,9%	7,7%
Сопоставляю новый материал с уже изученным	23,1%	61,5%	15,4%
Провожу параллели	30,8%	30,8%	38,5%
Использую свои сильные стороны	23,1%	61,5%	15,4%
Запоминаю, где видел это слово: в книге, на рекламном баннере или расположение карточек со словами на столе)	30,8%	53,8%	15,4%
Мысленно представляю ситуации, где это слово можно использовать	23,1%	53,8%	23,1%
Использую новые слова в речи	7,7%	76,9%	15,4%
Часто повторяю пройденный материал	15,4%	76,9%	7,7%

Таблица 48 – Календарный учебный график

№	Раздел		Кол-во уч. часов	Дата занятия
1	Зачем нам нужны учебные стратегии	Практическое занятие №1: Зачем нам нужны учебные стратегии	2	22.10.21
2	Мой учебный стиль	Практическое занятие №2: Мой учебный стиль	2	16.11.21
3	Мнемические стратегии	Практическое занятие №3: Как устроена наша память	2	19.11.21
		Практическое занятие №4: Обзор стратегий для запоминания новых слов: провожу параллели, движения	2	20.11.21
		Практическое занятие №5: Обзор стратегий для запоминания новых слов: «мысленно представляю, где новое слово можно использовать» и «употребляю в речи новые слова»	2	23.11.21
		Практическое занятие №6: Падежная система русского языка. Знакомство со стратегиями «группировка (кластер)» и «ассоциации»	2	27.11.21
		Практическое занятие №7: Падежные	2	29.11.21

	окончания. Стратегии для запоминания грамматического материала		
	Практическое занятие №8: Самостоятельное использование мнемических стратегий. Подведение итогов курса	2	10.12.21

Таблица 49 – Журнал посещаемости курсантов

	22.10	16.11	19.11	20.11	23.11	27.11	29.11	10.12
Курсант 1	+	+	+	+	+	+	+	+
Курсант 2	-	+	-	+	+	+	+	-
Курсант 3	-	+	-	+	+	+	+	-
Курсант 4	+	+	+	+	+	+	-	+
Курсант 5	+	+	-	+	+	+	+	-
Курсант 6	-	+	+	+	+	-	-	-
Курсант 7	+	+	+	+	+	+	-	+
Курсант 8	-	+	+	-	+	+	-	+
Курсант 9	-	+	+	-	+	-	-	+
Курсант 10	+	+	-	-	+	+	+	+
Курсант 11	+	+	+	+	+	+	-	+
Курсант 12	+	-	+	+	+	+	+	+
Курсант 13	+	+	+	+	+	+	+	+

### 3.3.4 Обработка результатов итогового среза

После завершения опытного обучения был проведен итоговый срез.

#### Контрольная группа

Курсанты КГ были повторно протестированы по **субшкале мнемических стратегий SILL** (см. Рисунок 23). По сравнению с констатирующим срезом средний показатель по субшкале мнемических стратегий незначительно вырос (ср.: 3,009259 в констатирующем срезе). Прирост составил 2,6%.

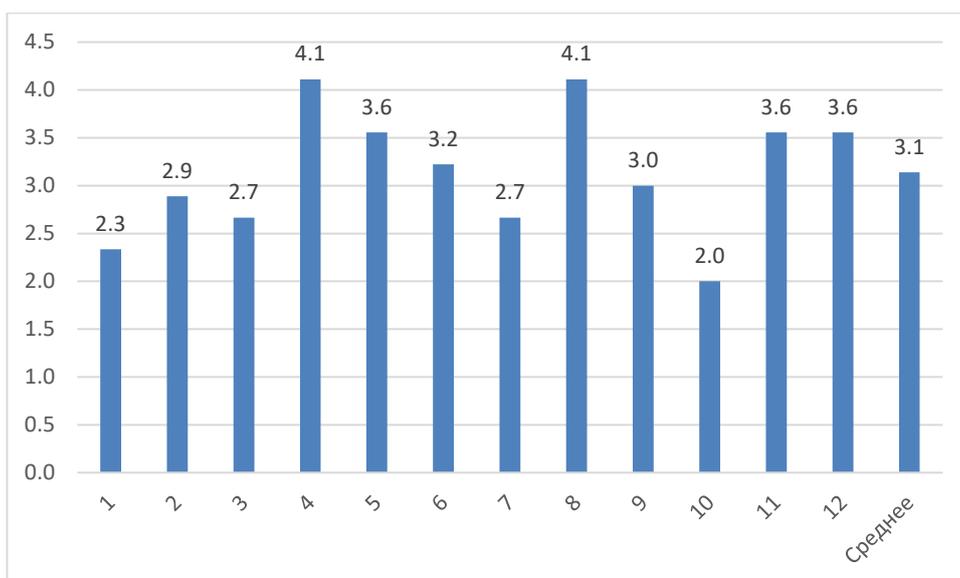


Рисунок 23 – Итоговый срез: SILL (шкала мнемических стратегий), контрольная группа (горизонтальная шкала: курсант 1, 2 и т.д.)

Также курсанты КГ были повторно протестированы по тесту «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» (см. Таблицу 50). Ретест продемонстрировал незначительный регресс показателей по шкале психологических, психофизиологических и лингвистических барьеров (чем выше цифра, тем ниже барьер). Наибольший прогресс наблюдаем по шкале адаптационных барьеров.

Таблица 50 – Ретест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: контрольная группа (зеленым выделены показатели, по которым при повторном тестировании наблюдался прирост; красным выделены показатели, которые понизились по сравнению с констатирующим срезом)

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
1	3,1	4	2,3	3,3	4,0	2,3	3,18
2	2,3	3,8	1,9	3,1	3,1	2,6	2,80
3	2,5	3,5	2,4	3,0	2,6	2,2	2,70
4	3,1	3,6	2,6	2,8	3,2	2,8	3,01
5	3,2	3,5	3,1	2,6	3,7	1,8	2,97
6	2,9	3,7	2,2	3,2	3,3	2,5	2,98
7	3,5	4	3,9	2,8	4,3	1,5	3,33
8	3,2	3,5	3,1	2,9	3,6	2,4	3,11
9	2,6	2,2	2,3	2,0	2,9	2,1	2,35
10	3,3	3,7	2,6	2,2	2,3	2	2,69
11	3,4	2,9	2,7	2,4	2,4	2,7	2,76
12	2,5	3,8	3,6	3,6	3,6	2,7	3,28

Среднее	2,97	3,52	2,72	2,82	3,25	2,30	2,93
Ср. Среднее (конст. срез)	3,06	3,41	2,55	2,98	3,21	2,57	2,96

Соотношение итогового среза и констатирующего по каждой субшкале, а также сумме субшкал представлено в Таблице 51.

Таблица 51 – Соотношение итогового среза и констатирующего: контрольная группа

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
прирост		2,7%	4,4%		0,9%		
регресс	2,3%			3,96%		6,7%	0,8%

### Экспериментальная группа

Для оценки качества усвоения знаний и умений использования учебных стратегий дополнительно была разработана анкета «Я могу...» (см. Приложение В). Анкета состоит из 14 стратегий; испытуемым предлагается оценить, насколько хорошо они владеют каждой из этих стратегий по шкале от 1-4, где 1 – «с трудом представляю, как использовать эту стратегию», 4 – «использую эту стратегию легко».

Для подсчета результата ответы испытуемого суммируются, вычисляется среднее арифметическое, оцениваемое по шкале:

- 1-1,9 балла – низкие умения и знания об учебных стратегиях;
- 2-2,9 балла – средние умения и знания об учебных стратегиях;
- 3-4 балла – высокие умения и знания об учебных стратегиях.

Курсантам ЭГ была предложена данная анкета чтобы оценить, научились ли курсанты использовать предложенные в ходе опытного обучения стратегии (см. Таблицу 52).

Таблица 52 – Результаты анкеты «Я могу»

Я могу...	Среднее по всем опрошенным (1-4)
1. Я знаю функции падежей русского языка.	2,6
2. Я могу определять падеж существительного в предложении.	2,8

3. Я знаю окончания П2, П3, П4, П5, П6.	2,9
4. Я могу склонять русские существительные по падежам грамматически верно.	3,0
5. Я умею использовать стратегии:	
- рифма	2,7
- кластер	3
- таблица	3,7
- ассоциации	3
- цвет	3,8
- использую свои сильные стороны	3,7
- провожу параллели	2,7
- сопоставляю новый материал с уже изученным	2,8
- запоминаю, где видел новое слово	3
- карточки	3,3
- движения (губы, жесты, пантомима)	3,5
- проговариваю новые слова вслух	3,7
- представляю ситуации, где новое слово можно использовать	4
- использую новые слова в речи	3,3

Из результатов тестирования следует, что курсанты хорошо освоили стратегии:

- представляю ситуации, где новое слово можно использовать (4 балла);
- проговариваю новые слова вслух (3,7 баллов);
- использую свои сильные стороны (3,7 баллов);
- таблица (3,7 баллов);
- движения (губы, жесты, пантомима) (3,7 баллов).

Наименее уверенно курсанты чувствуют себя в использовании стратегий:

- рифма (2,7 баллов);
- провожу параллели (2,7 баллов);
- сопоставляю новый материал с уже изученным (2,8 баллов).

Тем не менее, среднее значение по всем изученным стратегиям составило 3,3 балла (82,5%), что может считаться хорошим результатом обучения и по предложенной шкале оценивается как высокие знания и умения.

Курсанты ЭГ были повторно протестированы по субшкале мнемических стратегий SILL, были получены следующие данные.

Таблица 53 – Итоговый срез: SILL (шкала мнемических стратегий), экспериментальная группа

Курсант	Вопр 1	Вопр 2	Вопр 3	Вопр 4	Вопр 5	Вопр 6	Вопр 7	Вопр 8	Вопр 9	Среднее
1.1	2	5	4	4	3	1	2	4	3	3,11111
2.1	4	4	5	2	3	2	4	5	4	3,66667
3.1	4	5	4	5	3	3	4	4	2	3,77778
4.1	4	4	4	2	2	2	3	2	2	2,77778
5.1	3	4	4	5	4	4	3	3	5	3,88889
6.1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	4,55556
7.1	2	3	3	3	4	4	2	2	3	2,88889
8.1	5	4	4	4	3	5	3	5	5	4,22222
9.1	3	4	4	4	2	5	3	3	5	3,66667
10.1	2	2	4	4	3	5	5	4	4	3,66667
11.1	5	5	3	3	2	2	2	3	5	3,33333
12.1	4	3	4	3	3	5	3	4	1	3,33333
13.1	4	3	3	5	5	5	4	3	5	4,11111
Среднее	3,3	3,92	3,92	3,77	3,23	3,69	3,3	3,62	3,77	3,61538

Для наглядности приведем данные констатирующего среза в аналогичном виде (см. Таблицу 54).

Таблица 54 – Констатирующий срез: SILL (шкала мнемических стратегий), экспериментальная группа

Курсант	Вопр 1	Вопр 2	Вопр 3	Вопр 4	Вопр 5	Вопр 6	Вопр 7	Вопр 8	Вопр 9	Среднее
1.1	5	5	4	4	4	3	2	5	5	4,11111
2.1	3	4	4	5	5	2	4	4	4	3,88889
3.1	3	4	5	5	2	3	3	4	4	3,66667
4.1	2	3	5	5	5	1	3	2	1	3
5.1	3	4	5	5	2	1	3	4	3	3,33333
6.1	5	4	4	3	4	2	3	5	4	3,77778
7.1	3	4	4	3	4	2	3	3	4	3,33333
8.1	3	5	3	5	5	1	1	4	3	3,33333
9.1	3	4	3	4	3	3	4	5	3	3,55556
10.1	5	5	1	1	1	1	1	5	1	2,33333
11.1	1	5	5	5	5	1	1	5	5	3,66667
12.1	4	4	5	5	3	3	4	4	1	3,66667
13.1	4	4	3	3	2	4	3	3	4	3,33333
Среднее	3,38	4,23	3,92	4,08	3,46	2,08	2,69	4,08	3,23	3,46154

По сравнению с констатирующим срезом средний показатель по субшкале мнемических стратегий в ЭГ подросток на 3,1% (ср. констатирующий срез – 3,461538) (см. Рисунок 24), то есть выше, чем в контрольной группе.

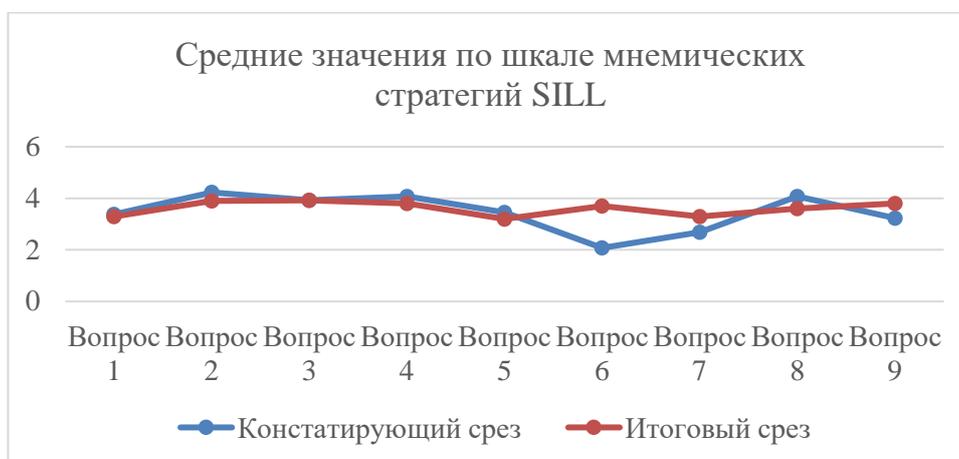


Рисунок 24 – Сопоставление результатов по тесту SILL (шкала мнемических стратегий) контрольной группы при проведении итогового и констатирующего среза

На графике видно, что курсанты стали использовать различные мнемические стратегии примерно с одинаковой частотностью, тогда как в контрольном срезе наблюдались выраженные различия в использовании различных мнемических стратегий. По тесту SILL больше всего увеличились показатели ЭГ по использованию следующих стратегий: карточки (вопрос 6), движения для запоминания новых слов (вопрос 7), запоминание местоположения слова (вопрос 9).

Учитывая результаты анкеты «Я могу...» и теста SILL, мы можем утверждать, что:

- экспериментальная группа в достаточной мере освоила новые учебные стратегии;

- курсанты продолжают использовать эти стратегии в своей практике изучения РКИ.

Результаты по тесту SILL контрольной и экспериментальной групп были повторно сопоставлены при помощи критерия Крамера-Уэлча, величина которого при проведении итогового среза составила 1,9997.

Полученное эмпирическое значение больше критического (1,96), следовательно, по шкале мнемических стратегий достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп при проведении итогового среза по статистическому критерию Крамера-Уэлча равна 95%.

Курсанты ЭГ были повторно протестированы по тесту «**Диагностика барьеров при изучении ИЯ...**» (см. Таблицу 55). Ретест продемонстрировал незначительный регресс показателей по шкале дидактических и лингвистических барьеров (чем выше цифра, тем ниже барьер) и прогресс по субшкале психологических, адаптационных, психофизиологических и компетентностных барьеров.

Таблица 55 – Ретест «Диагностика барьеров при изучении ИЯ»: экспериментальная группа (зеленым выделены показатели, по которым при повтором тестировании наблюдался рост; красным выделены показатели, которые понизились по сравнению с констатирующим срезом)

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
1.1	3,7	3,7	2,9	3,1	2,9	4	3,38
2.1	3,1	3,3	2,8	2,7	3,1	3,1	3,01
3.1	2,9	2,9	2,1	2,9	3,8	2	2,76
4.1	2,6	2	1,7	3,1	3,2	2,1	2,45
5.1	3,6	3,2	2,0	2,7	3,0	2,3	2,79
6.1	3,5	2,7	3,0	3,7	4,0	2,7	3,26
7.1	2,8	2,6	2,3	2,9	3,7	2	2,71
8.1	2,8	3,6	3,0	3,3	2,6	2,4	2,95
9.1	2,6	2,9	2,4	3,0	3,1	2,7	2,79
10.1	3,2	3,9	2,4	3,2	3,7	2,8	3,21
11.1	3,6	3,7	2,6	3,3	3,2	2,9	3,22
12.1	3,5	2,8	2,3	3,3	3,8	3	3,12
13.1	3,2	4	3	2,9	3,4	3,1	3,27
Среднее	3,16	3,18	2,50	3,09	3,34	2,70	3,00
Среднее конст. срез	2,94	3,54	2,29	2,79	3,26	2,74	2,93

Соотношение итогового среза и констатирующего по каждой субшкале, а также сумме субшкал представлено в Таблице 56.

Таблица 56 – Соотношение итогового среза и констатирующего:  
экспериментальная группа

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	Среднее
прирост	5,6%		5%	7,2%	1,9%		1,69%
регресс		9%				0,9%	

Для сопоставления результатов ЭГ и КГ при проведении итогового среза по методике «Диагностика барьеров...» был использован критерий Крамера-Уэлча (см. Таблицу 57). По статистическому критерию Крамера-Уэлча по шкале лингвистических барьеров достоверность различий характеристик ЭГ и КГ при проведении итогового среза равна 95%. По остальным шкалам характеристики ЭГ и КГ при проведении итогового среза совпадают с уровнем значимости 0,05.

Таблица 57 – Критерий Крамера-Уэлча (Диагностика барьеров при изучении ИЯ...): итоговый срез

	ПБ	ДБ	АБ	ФБ	КБ	ЛБ	среднее
Критерий Крамера-Уэлча	1,23	1,54	1,08	1,7	0,44	2,05	0,58

Итак, справедливо утверждать, что проведенное обучение повысило уровень УСК курсантов:

- 1) в ходе обучения курсанты 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).

### **3.4 Эксперимент 2. Формирование групп и проведение опытного обучения**

Из оставшихся курсантов 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 тестирования (см. Таблицу 26), 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. Еще одной особенностью всех групп четвертого курса является нерегулярность занятий и слабая плотность учебного графика.

Было решено этим группам предложить аффективные и мнемические стратегии, которые они смогут в дальнейшем использовать при самостоятельной работе с языковым материалом. Мы рассчитываем, что в долгосрочной перспективе это поможет снизить уровень лингвистических трудностей курсантов.

Программа опытного обучения состояла из 16 академических часов (см. Таблицу 58). 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. Веду дневник.

Таблица 58 – Календарный учебный график опытного обучения

№	Раздел		Кол-во уч. часов	Дата занятия
1	Зачем нам нужны учебные стратегии	Практическое занятие №1: Зачем нам нужны учебные стратегии	2	15.02.22 15.02.22 16.02.22
2	Мой учебный стиль	Практическое занятие №2: Мой учебный стиль	2	17.02.22 22.02.22 17.02.22
3	Мнемические стратегии	Практическое занятие № 3: Стратегии измерения эмоциональной температуры и стратегии самоощущения	2	18.02.22 24.02.22 21.02.22
		Практическое занятие №4: Стратегии снятия аффективного напряжения при чтении	2	21.02.22 25.02.22 22.02.22
		Практическое занятие №5: «Делюсь своими эмоциями» как эффективная стратегия чтения текстов	2	02.03.22 02.03.22 25.02.22
		Практическое занятие №6: Как устроена наша память	2	16.03.22 17.03.22 01.03.22
		Практическое занятие №7: Обзор стратегий для запоминания новых слов: «мысленно представляю, где новое слово можно использовать» и «употребляю в речи новые слова»	2	18.03.22 26.03.22 10.03.22
		Практическое занятие №8: Стратегия «личный дневник» (дневник стратегий, портфолио) как эффективное средство отслеживания собственного прогресса в изучении языка	2	22.03.22 30.03.22 18.03.22

После завершения опытного обучения курсантам были предложены анкеты с открытыми вопросами следующего содержания.

1. О каких учебных стратегиях вы узнали? Какие стратегии были известны вам и раньше?
2. Какие из предложенных стратегий вы раньше не использовали, но используете сейчас?
3. Вы хотели бы и дальше целенаправленно изучать учебные стратегии? Почему?

Далее представлена статистика ответов на **первый вопрос анкеты** (см. Таблицы 59, 60, 61)

Таблица 59 – Ответы курсантов на первый вопрос

(плюсом отмечены стратегии, которые курсанты знали раньше либо узнали во время опытного обучения) (Группа 1)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 28)										
21	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
22	-	+	+	+	+	-	-	-	+	+
23	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+
24	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
25	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
26	-	+	+	+	+	+	-	-	+	+
27	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+
28	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
29	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
30	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
31	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+
32	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
33	+	+	-	+	-	+	+	-	+	+
34	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+

Таблица 60 – Ответы курсантов на первый вопрос

(плюсом отмечены стратегии, которые курсанты знали раньше либо узнали во время опытного обучения) (Группа 2)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 28)										
1	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
2	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
3	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
4	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+
5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
13	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+
14	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
15	-	+	-	-	+	+	-	+	+	+
16	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
18	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Таблица 61 – Ответы курсантов на первый вопрос

(плюсом отмечены стратегии, которые курсанты знали раньше либо узнали во время опытного обучения) (Группа 3)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 28)										
6	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
7	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
8	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
9	+	+	+	-	+	+	-	+	+	+
10	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+
11	-	+	+	+	+	+	+	-	+	+
12	+	+	+	-	+	+	+	-	+	+
19	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
20	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

В группе 1: 14% курсантов назвали все стратегии, 28,6% назвали 9 стратегий, 28,6% назвали 8 стратегий, 28,6% назвали 7 стратегий. Итого, все курсанты первой группы назвали 70 и более процентов стратегий, изученных в ходе опытного обучения.

В группе 2: 36% курсантов назвали все стратегии, 18% назвали 9 стратегий, 18% назвали 8 стратегий, 9% назвали 6 стратегий. Итого, в группе 2 подавляющее большинство курсантов назвали 80 и более процентов стратегий.

В группе 3: 22% курсантов назвали все стратегии, 22% курсантов назвали 9 стратегий, 44% назвали 8 стратегий, 11% назвали 7 стратегий. Итого, в группе 3 подавляющее большинство курсантов назвали 80 и более процентов стратегий. Минимальное значение составило 70% стратегий.

Полученные результаты можно считать отличными показателями повышения уровня осведомленности об учебных стратегиях.

### **Второй вопрос**

Для наглядности представим ответы курсантов на второй вопрос в виде таблицы. Plusом отмечены стратегии, которые курсанты перечислили в своих ответах на второй вопрос (раньше не использовал, но использую сейчас), нижняя строка – суммарное количество плюсов в столбце.

Таблица 62 – Ответы курсантов на второй вопрос (Группа 1)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 0)										
21	+	+			+			+		+
22		+	+	+						
23				+			+			
24	+	+			+		+	+		
25	+				+			+		
26		+	+	+	+					
27	+	+		+						+
28				+	+		+	+		
29	+				+			+		
30	+	+	+				+			
31		+	+		+					
32		+		+						
33	+			+			+			
34	+	+						+		
	8	9	4	7	7		5	6		2

Таблица 63 – Ответы курсантов на второй вопрос (Группа 2)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 0)										
1		+	+		+			+		
2		+		+	+		+			
3	+						+			
4	+		+	+						+
5		+			+			+		
13	+						+			
14			+							
15		+			+			+		
16	+			+			+			
17			+							
18	+			+	+		+			
	5	4	4	4	5		5	3		1

Таблица 64 – Ответы курсантов на второй вопрос (Группа 3)

Стратегии (номер по списку)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Курсант (номер по Табл. 0)										
6	+	+			+			+		
7		+					+			
8			+	+			+			+
9	+				+			+		
10	+		+							
11		+	+				+			
12			+		+		+			
19				+				+		+
20					+			+		
	3	3	4	2	4		4	4		2

Итого, в группе 1 средний прирост стратегий составил 3,5 стратегии на каждого человека, в группе 2 – 2,8 стратегии, в группе 3 – 2,9 стратегии. Учитывая, что речь идет о новых реально используемых стратегиях, считаем этот результат очень хорошим. В группе 1 самыми популярными новыми стратегиями стали: «Знаю и замечаю свои симптомы волнения» (8 утвердительных ответов) и «Использую позитивное мышление, чтобы успокоиться» (9 утвердительных ответов). В группе 2 самыми популярными

новыми стратегиями стали «Знаю и замечаю свои симптомы волнения» (5 утвердительных ответов), «При чтении прогнозирую, что произойдет дальше и проверяю свой прогноз» (5 утвердительных ответов), «Провожу параллели» (5 утвердительных ответов). 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» – по 4 утвердительных ответа.

### **Третий вопрос**

На третий вопрос **в группе 1:** 100% ответили «да».

Ответившие «да» в анкетах привели следующие аргументы:

- чтобы лучше / эффективнее изучать русский язык,
- учиться полезно,
- улучшить свои знания по русскому языку,
- это интересно.

**В группе 2:** 82% ответили «да», 18% ответили «нет».

Ответившие «да» в анкетах привели следующие аргументы:

- чтобы изучать русский язык эффективными способами,
- чтобы экономить время / не тратить время на плохие стратегии,
- понравились занятия.

Ответившие «нет» не привели аргументы.

**В группе 3:** 89% ответили «да», 11% ответили «нет».

Ответившие «да» в анкетах привели следующие аргументы:

- чтобы изучать русский язык эффективнее,
- чтобы лучше выучить русский язык.

Ответившие «нет» привели аргумент: нет времени.

Как видно из ответов курсантов на третий вопрос, подавляющее 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), отмечено формирование положительного отношения к процессу учения. Суммируя данные анкетирования, можем сделать вывод о том, что проведенное обучение повысило уровень учебно-стратегической компетентности участников:

- 1) курсанты приобрели новые знания об учебных стратегиях;
- 2) опытное обучение позволило повысить частотность использования курсантами изученных стратегий;
- 3) сами курсанты хотели бы изучать учебные стратегии эксплицитно.

## Выводы по третьей главе

Для проверки эффективности предложенной модели формирования учебно-стратегической компетентности были проведены два эксперимента на базе Новосибирского высшего военного командного училища (НВВКУ).

Задачи экспериментов – доказать или опровергнуть следующие положения:

- 1) обучение по предложенной модели повысило осведомленность курсантов об учебных стратегиях;
- 2) по завершении опытного обучения его участники стали использовать учебные стратегии чаще;
- 3) опытное обучение изменило отношение курсантов к трудностям в изучении РКИ.

В общей сложности, в обучении по предложенной модели приняли участие 47 курсантов: эксперимент 1 – 25 человек, эксперимент 2 – 34 человека. Эксперимент 1 предполагал выделение контрольной и экспериментальной групп, проведение опытного обучения в ЭГ с последующим сопоставлением результатов ЭГ и КГ. Эксперимент 2 предполагал опытное обучение с последующим сопоставлением результатов его участников до и после обучения (курсантам были предложены анкеты с открытыми вопросами).

Программа обучения при проведении первого эксперимента состояла из 16 академических часов и включала следующие мнемические стратегии:

- «рифма»;
- «группировка» (кластер);
- «группировка» (таблица);
- «ассоциации» (движения, визуализация);
- «цвет»;
- «использую свои сильные стороны»;
- «провожаю 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».

Программа второго эксперимента также включала 16 академических часов. Курсантам были предложены мнемические и аффективные стратегии:

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.

Анализ данных, полученных в ходе экспериментов, позволил сделать вывод о том, что проведенное опытное обучение повысило уровень учебно-стратегической компетентности курсантов, подтвердив тем самым эффективность разработанной нами методической модели.

## Заключение

В преподавательской среде на протяжении долгого времени бытует мнение о том, что успех изучения ИЯ зависит в основном от таких факторов, как метод обучения и профессионализм преподавателя, мотивация учащегося и способности учащегося к изучению иностранного языка. Однако, начиная с конца прошлого столетия, в отечественной и мировой лингводидактике особую популярность приобрела идея о том, что на результат изучения ИЯ влияют не только действия преподавателя и желание, готовность студента, но и сознательные действия студента, который в процессе изучения ИЯ (независимо от преподавателя и выбранного метода обучения) регулярно сталкивается с рядом задач, требующих совершать самостоятельный, сознательный выбор. Например, какие слова в тексте стоит проверить в словаре, какие из новых слов стоит записать в тетрадь, как часто повторять записанные слова и как именно это делать, как находить время для домашних заданий, как практиковать язык вне класса, как ставить цели и отслеживать свой прогресс в изучении языка и т.д. Сознательные действия студента, направленные на изучение ИЯ, принято называть учебной стратегией, или стратегией изучения ИЯ.

В диссертационном исследовании были описаны объем, структура и содержание понятий **учебная стратегия** и **учебно-стратегическая компетентность**, а также исследована взаимосвязь учебных стратегий и следующих переменных:

- национального происхождения студентов,
- успешности и трудностей в изучении ИЯ,
- учебного стиля студентов.

Анализ научной литературы, посвященной стратегической компетентности вообще и учебно-стратегической компетентности (УСК) в частности, позволил дать определение этой компетентности – **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, а также 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, нетипичные 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, были описаны компоненты учебно-стратегической компетентности: ресурсный, операционно-прагматический и социально-адаптационный.

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: осведомленность о различных учебных стратегиях, т.е. теоретические знания, представления о том, что определенные учебные стратегии существуют; частотность употребления разных типов учебных стратегий в практике

изучения РКИ; результативность учебной деятельности. Это позволило выделить 4 уровня учебно-стратегической компетентности.

Теоретические положения были практически реализованы в **модели формирования учебно-стратегической компетентности**.

Предложенная методическая модель состоит из 5-ти блоков: целевой, теоретический, содержательный, технологический, оценочно-результативный.

Для проверки эффективности предложенной модели были проведены **два эксперимента** на базе Новосибирского высшего военного командного училища. В первом эксперименте были образованы контрольная и экспериментальная группы, проведено опытное обучение в экспериментальной группе, и далее, с помощью методов математической статистики, сопоставлены результаты ЭГ и КГ после завершения обучения.

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).

Общая трудоемкость программы обучения в ЭГ – 16 академических часов. Длительность обучения – 2 месяца. Учебно-тематический план обучения в ЭГ состоит из трех разделов:

1) Зачем нам нужны учебные стратегии (2 ак. часа);

2) Мой учебный стиль(2 ак. часа);

3) Мнемические стратегии (12 ак. часов).

Второй эксперимент заключался в проведении опытного обучения по предложенной методической модели и сопоставлении результатов участников до и по окончании обучения.

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).

Длительность обучения составила 1 месяц, количество академических часов – 16. В программу опытного обучения вошли мнемические и аффективные стратегии.

Во время входного тестирования было установлено, что курсанты Новосибирского высшего военного командного училища, изучающие РКИ, в подавляющем большинстве случаев имеют средний уровень учебно-стратегической компетентности (83% протестированных), лишь 17% протестированных продемонстрировали высокий уровень.

Справедливо утверждать, что проведенное опытное обучение в обоих экспериментах повысило уровень учебно-стратегической компетентности курсантов:

- 1) в ходе обучения курсанты освоили новые знания и навыки использования учебных стратегий;
- 2) обучение позволило повысить частотность использования курсантами изученных стратегий;
- 3) обучение изменило отношение его участников к трудностям в изучении РКИ,
- 4) сами курсанты хотели бы изучать учебные стратегии эксплицитно.

В отличие от общепринятого подхода (ср.: учитывается только частотность и тип учебных стратегий), рассмотрение учебных стратегий как

компетентности позволило создать единый конструкт – «стратегии для учащегося», базирующийся на характеристиках учащегося и особенностях учебного процесса. Нами было доказано, что частотность использования учебных стратегий – недостаточно информативный критерий для определения содержания обучения учебным стратегиям. Применение компетентностного подхода позволило объективно определять потребности курсантов в изучении учебных стратегий, основываясь на целом комплексе эмпирических показателей, таких, как знания учащихся об учебных стратегиях, частотность применения учебных стратегий, результативность учебной деятельности. Кроме того, оценивание учебно-стратегической компетентности позволило создать рейтинг испытуемых по их умению учиться.

Предложенная методическая модель формирования учебно-стратегической компетентности 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 трудностей в изучении ИЯ (РКИ) и

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

## Список использованной литературы

### *Литература на русском языке*

1. Абунавас Х. А., Берестнева О. Г. Исследование проблем адаптации иностранных студентов на примере Томского политехнического университета // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. Т. 2. Томск, 21-23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 7-12.
2. Авдеева И. Б. Неожиданные трудности при обучении иностранных учащихся чтению аутентичных текстов научного стиля // Русский язык и культура в пространстве Русского мира: материалы II конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы. Санкт-Петербург, 26–28 октября 2010 г. В 2 ч. Т. 2. СПб.: Издательский дом «МИРС», 2010. С. 209–214.
3. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: 2009. 448 с.
4. Александрова А. Ю. Некоторые трудности обучения арабов устной и письменной речи на русском языке // Слово. Грамматика. Речь. – 2007. – № 9. – С. 117-124.
5. Александрова А. Ю. К проблеме обучения арабов восприятию и порождению письменного текста на русском языке // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., Москва, 24-25 нояб. 2007 г. – М.: МГУ, 2007. – С. 19-23.
6. Александрова А. Ю. Основные трудности усвоения произношения русских гласных в арабской аудитории // Ломоносов-2008 : материалы XV Междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых, Москва, 8–11 апр. 2008 г. / отв. ред.: И. А. Алешковский, П. Н. Костылев, А. И. Андреев. М.: МГУ, 2008. С. 3-5.

7. Александрова А. Ю. Принципы создания постановочно-корректировочного курса русской фонетики для арабов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / МГУ. М.: МГУ, 2009.
8. Андрос О. Я. Самостоятельный выбор стиля как фактор развития интегральной индивидуальности (на материале лонгитюдного исследования студентов): автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1992. – 14 с.
9. Андрущенко О. Н. Проблема формирования стратегической компетентности воспитанников кадетских корпусов // Евразийский научный журнал. – 2015. – №9. – С. 172-176.
10. Анчукова Н. И., Кузикова К. О. Особенности ценностно - смысловой сферы и личностная готовность военнослужащих к поведению в экстремальных ситуациях // Евразийский Союз Ученых. – 2020. – №5-12 (74). – С. 4-9.
11. Апальков В. Г. Формирование смыслового чтения: Международный и отечественный опыт (на примере обучения иностранному языку) // Статистика и экономика. – 2014. – № 6(2). – С. 235-238.
12. Арзамасцева Н. Ю. Языковые трудности в немецкоязычной аудитории на занятии по РКИ (на материале текстов рецептов) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2020. – № 1(53). – С. 144-149.
13. Ахметжанова Г. В., Емельянова Т. В., Семенова Ю. В. Повышение уровня развития стратегической компетенции студентов колледжа // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 1 (4). – С. 102-105.
14. Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: дис. ... канд. психол. наук. – Ставрополь, 2004 – 230 с.
15. Березняк Ю. Л., Олешко Т. В., Щербакова Т. К., Лузина В. М., Городнов К. В., Макуха С. И., Игнатенко В. З. Особенности обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе: педагогические

- аспекты адаптации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 666–670.
16. Барсегян К. М. Обучение стратегиям переработки информации в процессе аудирования на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – №4-2 (70). – С. 189-191.
17. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов. М: Просвещение, 1965. 227 с.
18. Берри Дж. Кросс-культурная психология. Исследования и применение. Харьков: 2007. 556 с.
19. Биктеева Л. Р., Капацкая В. М. Комическое как коммуникативная стратегия в практике обучения иностранных студентов русскому языку // Вестник УРАО. – 2008. – №5. – С. 146-148.
20. Богданович А. Э. Трудности порождения фразы в процессе выбора временных форм английского языка // Современные тенденции в дополнительном образовании взрослых. Материалы IV Международной научно-методической конференции. Минск: РИВШ, 2018. – С. 206-208.
21. Богиня Л. В. К вопросу о формировании навыков самостоятельной работы иностранных студентов подготовительного отделения // Тезисы XIII Международной научно-практической конференции «Преподавание языков в высших учебных заведениях на современном этапе». Харьков. – 2009. – С. 22-25.
22. Большакова Н. Г., Усачёва Г. А. Организация обучения студентов-иностранцев самостоятельному чтению на начальном этапе // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2014. – №3. – С. 93-96.
23. Борисенко И. А., Воднева М. Г. Повышение мотивации и преодоление трудностей при обучении немецкому языку студентов медицинских университетов // Казанская наука. – 2018. – №. 10. – С. 64-66.

- 24.Борисова Т. В. Реализация здоровьесберегающих принципов на занятиях по иностранному языку на неязыковых факультетах // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 6. – С. 337-343.
- 25.Борисова Ю. А. Типичные трудности при изучении падежной системы русского языка в курсе РКИ на начальном этапе // Заметки ученого. – 2020. – № 2. – С. 77-85.
- 26.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/snvn202093302.
- 27.Брем Н. С., Мандрикова Г. М. Диагностика барьеров при изучении иностранного языка: электронное учебно-методическое пособие. Новосибирск: НГТУ, 2018.
- 28.Булыгина Л.Н. Критериально-уровневый подход к оцениванию сформированности коммуникативных компетенций учащихся в образовательном процессе основной школы / Учебно-методическое пособие для учителей и педагогических работников. - Н.Тагил: НТФ ИРРО, 2008г.
- 29.Бутева В. Е. Стратегическая компетенция как компонент иноязычной коммуникативной компетенции // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – №26. – С. 56-65.
- 30.Вербицкая Т. И. Педагогические условия преодоления психологических барьеров у студентов в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. психол. наук. – Калининград, 2003. – 196 с.
- 31.Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1976. 248 с.
- 32.Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов. М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.

- 33.Виноградова Е. Н., Клобукова Л. П. Лингводидактические проблемы описания предлогов на Первом уровне общего владения русским языком как иностранным. Статья 2. Программа и Лексический минимум // Мир русского слова. – 2019. – № 1. – С. 82-90. – DOI 10.24411/1811-1629-2019-11082.
- 34.Витлин Ж. Л. Обучение взрослых иностранному языку (Вопросы теории и практики). Москва: Педагогика, 1978. 168с.
- 35.Волик В. В. Формирование стратегической компетентности студентов в чтении англоязычных профессионально-ориентированных текстов // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2016. – №3. – С. 50-57.
- 36.Воронин А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. 135 с.
- 37.Воронкова В. И. О некоторых психологических трудностях, связанных с адаптацией студентов при обучении иностранному языку // Вестник Амурского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 44. – 2009. – С. 93-94.
- 38.Выготский Л. С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 476 с.
- 39.Вяткина Л. А. Типологические различия в способах действия при решении практических задач у детей старшего дошкольного возраста в зависимости от уровня умственного развития: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1971. – 17 с.
- 40.Вятютнев М. Н. Зависимость техники обучения от стратегии усвоения (применительно к учебнику) // Русский язык за рубежом. – 1978. – №. 2. – С. 42-51.
- 41.Вятютнев М. Н. Легкость / трудность в стратегии усвоения русского языка как иностранного // Рус. яз. за рубежом. – 1978. – № 3. – С. 44–51.

42. Гаврюшенко Т. В. Факторы, влияющие на процессы запоминания и забывания учебного материала при изучении русского языка как иностранного // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. – 2016. – №2 (21). – С. 92-98.
43. Галимзянова И. И. Формирование способности к межкультурной иноязычной коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. – 2012. – № 1. – С. 227-232.
44. Гриненко Д. В. Особенности использования учебных стратегий на уроке иностранного языка в школах Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 1. – С. 109-115.
45. Гринько М. А., Паперная Н. В., Гридасова А. В. и др. Педагогические и психологические основания стилевого подхода в обучении школьников иностранному языку // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2021. – №1 (273). – С. 46-54.
46. Гирфанова Э. М. Проблема сформированности учебных стратегий у слушателей подготовительного курса русского языка как иностранного // Актуальные вопросы международного сотрудничества в образовании: Сборник научно-методических трудов / под ред. Д. Г. Арсеньева, И. И. Барановой, В. В. Краснощекова. – Санкт-Петербург: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2017. – С. 144-150. – DOI 10.18720/SPBPU/2/id17-30. – EDN VYEPTN.
47. Губарева Н. В. Преодоление барьеров в осуществлении усваиваемых действий (на материале обучения английскому языку): дис. ... канд. пед. наук. – Москва, 2001. – 192 с.
48. Гусева А. В., Даминова С. О. Классификация трудностей реферирования устного иноязычного сообщения // Вестник

- Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 3 (23). – С. 173-175.
49. Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация. Пер. с англ. / Сост. В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. – 300 с.
50. Дмитриева Д. Д. Особенности обучения русскому языку как иностранному с учётом основных трудностей // Региональный вестник. – 2019. – № 21(36). – С. 27-28.
51. Добровольская В. В. Словообразование в системе РКИ // Stephanos. – 2019. – № 1(33). – С. 108-114.
52. Дрокина С. В. Влияние культуры общения преподавателей на успешность психологической адаптации студентов // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. Т. 2. Томск, 21-23 октября 2008 года. Томск: Издательство ТПУ, 2008. С. 51–54.
53. Дурова Е. Н., Сушкова И. М. Обучение фонетике русского языка испаноговорящих студентов // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 161-166.
54. Елизарова Г. В. Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: дис. ... д-ра пед. наук. – С-П., 2001. – 371 с.
55. Елукова Ж. А. Стратегическая компетенция студента – ключ к успешному решению профессиональных задач на иностранном языке // Развитие Северо-Арктического региона: проблемы и решения: материалы научной конференции профессорско-преподавательского состава, научных сотрудников и аспирантов Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова. – Архангельск:

- Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2016. – С. 1177-1179.
56. Ермолаева М. В. Типология трудностей овладения лексикой англоязычного дискурса сферы гражданской защиты // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 5. – С. 100-106.
57. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000.
58. Жданова С. Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале исследования студентов филологов и математиков): автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1997. – 25 с.
59. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и дополн. Назрань: Пилигрим, 2016. 610 с.
60. Жура В. В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2008. – 408 с.
61. Задорожная И. П. Требования к уровню владения будущими учителями иностранных языков учебно-стратегической компетентностью // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2013. – №2. – С. 106-111.
62. Зигангирова Л. Трудности в преподавании категории залога в аспекте РКИ // Русский язык в XXI веке: исследования молодых: Материалы VI международной научной студенческой конференции, Сургут, 07–08 февраля 2019 года. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2019. – С. 324-326.
63. Зими́на И. С., Гаврилова М. Н., Полозова О. В., Мухина С. А. Влияние социально-психологического благополучия на адаптационные показатели студентов // Вестник Оренбургского государственного университета. 2016. – № 6 (194). – С. 3-8.
64. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия.

- М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 42 с.
65. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
66. Зинченко В. П., Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь. – М.: АСТ, 2008. 361 с.
67. Зорькина О. С. Когнитивные и эмоциональные барьеры изучения иностранного языка в младшем студенческом возрасте // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – Т. 15. – С. 261-265.
68. Зубарева А. В., Фролова О. А. К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона // Педагогическое образование в России. – 2016. – №11. – С. 47-51.
69. Зурхаев М. А. Индивидуальная помощь студентам-юношам в процессе социальной адаптации в вузе // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2012. – № 1(1). – С. 250-252.
70. Иванова К. А. Стратегии в речевой коммуникации: теоретический аспект // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2017. – №1 (192). – С. 39-44.
71. Игна О. Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т. 2. – №. 1. – С. 90-94.
72. Искандари М. Учебная тревожность как психологический барьер при обучении русскому языку в иранских вузах: причины и пути преодоления // Дискуссия. – 2016. – Т. 4. – № 67. – С. 142-148.
73. Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 8-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2017. 308 с.

74. Калинин К. Е. Коммуникативные стратегии убеждения в англоязычном политическом дискурсе: дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2009. 187 с.
75. Карманова Н. А. Формирование стратегий овладения иностранным языком – ключевая задача современного языкового образования // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2017. – №. 31. – С. 30-33.
76. Карцева Е. Ю., Тавберидзе Д. В. Социо-аффективные стратегии обучения английскому языку в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – № 6(6). – С. 30-40.
77. Катина О. И. Психологические особенности изучения иностранного языка студентами медицинских вузов // StudNet. – 2020. – №. 3 (2). – С. 219-224.
78. Кашкан Г.В., Провалова Н.В., Шахова Н.Б., Кошелева Е.Ю., Пак И.Я. Некоторые аспекты академической и психологической адаптации иностранных студентов в российском вузе / Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации. колл. монография / науч. ред. Е.Ю. Кошелева. – Томск: «РАУШ МБХ», 2011. – 204 с.
79. Кемеров В. Е. Современный философский словарь. М.: Академический проект, 2015. 823 с.
80. Кирова А. В. Эвфемиа как проявление стратегии речевого маневрирования в методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – №4. – С. 155-163.
81. Клепацкая И. Н. Межкультурная коммуникация и инновационные процессы в обучении иностранным языкам в условиях военного вуза // Новое слово в науке: перспективы развития : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – № 1 (7). – С. 212-214.

- 82.Климов Е. А. Индивидуальный стиль деятельности // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74-77.
- 83.Клюев Е. В. Речевая коммуникация. – М.: ПРИОР, 1998. – 224 с.
- 84.Козырева Н. Ю. О необходимости активного самообучения студентов-иностранцев РКИ // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2013. – Т. 26 – №65 (1). – С. 568-573.
- 85.Козырева Н. Ю. Об организации самостоятельной работы студентов-иностранцев на подготовительном отделении // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Филологические науки. – 2011. – Т. 24 – № 63 (2-2). – С. 203-207.
- 86.Колерова Ю. М. Экзаменационные стратегии в содержании обучения иностранному языку // Педагогический практикум: материалы IV Международной учебно-методической конференции. Чебоксары: Негосударственное образовательное частное учреждение дополнительного профессионального образования «Экспертно-методический центр», 2017. – С. 164-168.
- 87.Колесникова И. Л., Долгина О. А. Типология упражнений в обучении иностранному языку // Содержание и современные технологии обучения иностранным языкам в начальной и основной школе. Хрестоматия по теории и методике обучения иностранному языку / сост. М. М. Ермолаева, Т.А. Соболева. Ярославль: Ярославский педагогический колледж, 2009. –75 с.
- 88.Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975. 721 с.
- 89.Кондрашова Н. В. Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. – 2015. – №7 (43). – С. 27-47.

90. Кононова В. А. Модель формирования стратегической учебной компетенции у студентов первого курса языкового факультета университета: на примере обучения английскому языку: дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2009. – 252 с.
91. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. – СПб.: МиМ, 1997. – 286 с.
92. Коренева, М. Р. К проблеме определения и разграничения компенсаторной и стратегической компетенций // Вестник Бурятского государственного университета. Серия: Философия. – 2007. – №10. – С. 192-197.
93. Корнеева А. В. Применение этнометодических принципов в решении лингвистических и психологических проблем латиноамериканцев, обучающихся в российском вузе // Вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 55-летию кафедры РКИ, Москва, 20–21 февраля 2020 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 375-379.
94. Королева Е. В., Игнатьева Е. В. Актуальность формирования метакогнитивных стратегий в рамках корпоративных курсов английского языка // Традиции и современная ситуация в области образования: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. – Москва: Научно-издательский центр «Открытое знание», 2017. – С. 25-29.
95. Королёва С. В. Культурные барьеры при изучении иностранных языков // Конференциум АСОУ. Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Москва: Академия социального управления. – 2019. – №. 1. – 28-30.

96. Коссов Б. Б. Тематические сообщения и публикации типологические особенности стиля деятельности руководителей разной эффективности // Вопросы психологии. – 1982. – С. 126-130.
97. Костина Е.А. Кросс-культурность в философской мысли как основа кросс-культурности в образовании // Философия образования. – №5 (62). – 2015. – С. 87-99.
98. Крылова Т. В., Донскова Л. П., Крысанов В. В. Языковая подготовка как основной фактор повышения эффективности профессиональной, социокультурной и психологической адаптации иностранных учащихся предвузовского этапа подготовки // Вестник науки Сибири. – 2013. – № 4(10). – С. 238-243.
99. Кузнецова О. З. Учебные стратегии как психолого-педагогический феномен // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2018. – № 2(13). – С. 31-35.
100. Кукса П. В. Трудности обучения профессионально-ориентированной лексике на занятиях по РКИ // Совершенствование форм и методов обучения иностранным языкам: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Рязань, 22 апреля 2020 года / Под редакцией Г.А. Плюхиной, П.В. Куксы. – Рязань: федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Рязанское высшее воздушно-десантное ордена Суворова дважды Краснознаменное командное училище имени генерала армии В.Ф. Маргелова» Министерства обороны Российской Федерации, 2020. – С. 146-155.
101. Куприянич Т. В. О понятии «учебные стратегии» в методике преподавания иностранного языка (по материалам зарубежных исследований) // Научный журнал «Дискурс». – 2019. – № 8 (34). – С. 49-57.
102. Куриленко В. Б., Щербакова О. М., Бирюкова Ю. Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // Электронный

- научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке».  
– 2018. – Т. 20. – № 4. – С. 14-20.
103. Лабунская В. А. и др. Психология затрудненного общения: Теория. Методы. Диагностика. Коррекция: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, К. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 288 с.
104. Лебединский С. И. Стратегии конструирования ментальных репрезентаций по аналогии // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. Минск: БГУ, 2016. – № 2. – С. 71-78.
105. Лебединский С.И. Стратегии категоризации понятийной лексики при переработке научной информации // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; редкол.: С. И. Лебединский (отв. ред.) [и др.]. Минск : БГУ, 2017. – № 3. – С. 71-78.
106. Лебединский С. И. Стратегическая теория овладения русским языком как иностранным и стратегии обучения. Минск: БГУ, 2019. – 423 с.
107. Лихачева О. Н. Особенности обучения лексическому материалу на занятиях по английскому языку с использованием кубановедческого компонента в неязыковом вузе // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. – 2016. – №. 10. – С. 273-279.
108. Любушкина Е. С. Возможности компьютерных технологий в формировании индивидуального стиля учебной деятельности студента // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – №31. – С. 193-199.
109. Лютова О. В., Свойкина Л. Ф. Мероприятия по адаптации иностранных студентов как фактор повышения качества подготовки

- специалистов для зарубежных стран в высших учебных заведениях // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 35-1. – С. 118-123.
110. Майоренко И. А., Миронова М. Н., Эпоева Л. В. К вопросу о роли метакогнитивных стратегий в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза // Русистика без границ. – 2021. – № 1. – С. 76-84.
111. Макарова А. К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
112. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М.: Гнозис, 2003. 280 с.
113. Малиновская И. Б., Лайткеп М. В. особенности обучения фонетическому оформлению речи вьетнамских учащихся (начальный этап) // Актуальные проблемы методики преподавания РКИ в условиях интернационализации образования: материалы Тверского международного семинара учёных-филологов и методистов, преподавателей русского языка как иностранного. Тверь, 05 мая 2006 г. Тверь: ТвГУ, 2006. – С. 47-54.
114. Малый академический словарь IV (МАС IV) / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык. 1984.
115. Матвеева Н. В. Обучение письму на занятиях по английскому языку в учреждениях профессионального образования // International journal of professional science. – 2019. – №11. – С. 62-71.
116. Машлыкина Н. Д. Учебные стратегии в преподавании иностранных языков как комплекс когнитивных способностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 10-3(64). – С. 192-194.
117. Мельник Ю. А., Биякаева А. В. Типичные фонетические ошибки в русской речи монголов // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Сборник материалов V Международной научно-методической конференции, Омск, 24 мая 2019 года / Военная академия материально-технического обеспечения

- имени А.В. Хрулева, Омский автобронетанковый инженерный институт. – Омск: Филиал федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военная академия материально-технического обеспечения имени А.В. Хрулева» Министерства обороны Российской Федерации в г. Омске, 2019. – С. 235-238.
118. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986. 256 с.
119. Микалаускайте Е. Ю., Нагибина И. Г., Славкина И. А. Мнемотехники в обучении русскому языку как иностранному // Филологический класс. – 2020. – №25 (4). – С. 189-199.
120. Милованова Л. А. Обучение стратегиям иноязычного чтения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 1(96). – С. 63-67.
121. Михайлина О. Н. Понятие стратегической компетенции в аспекте обучения студентов иноязычной коммуникативной деятельности // Балтийский гуманитарный журнал. – 2016. – №4 (17). – С. 268-270.
122. Михайлова О. А. Лингвокультурологические аспекты толерантности: учебно-методическое пособие. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015. 124 с.
123. Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка. – 2016.
124. Музафарова А. Д., Рассказова Т. П., Вербицкая Н. Д. Сравнительный анализ зарубежных стандартов обучения и преподавания иностранного языка в контексте компетенций современного специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С.501-502.
125. Навасартян Л. Г. Проблемы изучения глаголов движения русского языка в туркменской аудитории // Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук и образования: сущность, концепции,

- перспективы: Материалы VII Международной научной конференции, Саратов, 15 апреля 2019 года. – Саратов: Издательство "Саратовский источник", 2019. – С. 309-315.
126. Невьянцева Н. Н. Управление процессом адаптации студентов младших курсов: опыт, традиции и инновации // Дискуссия. – 2016. – №1. – С. 134-141.
127. Некора Н. Е. Трудности обучения грамматической стороне речи в преподавании РКИ американским студентам средне-продвинутого этапа // Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы: Сборник статей участников ежегодной Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2019. – С. 89-93.
128. Никитина К. А. Типология адаптационных конфликтов студентов первого курса // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. – №14. – С. 190-193.
129. Николаева Н. В. Всегда Ли «спешить» значит «торопиться»? (лексические трудности в практике преподавания РКИ) // Актуальные вопросы теории и практики преподавания русского языка как иностранного: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 20 мая 2021 года / Под общей редакцией С.А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2021. – С. 405-410.
130. Николаева С. Ю. Цели обучения иностранным языкам в аспекте компетентностного подхода // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11-17.
131. Новикова Е. Э. Содержание стратегической компетенции учителя иностранного языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Образование и педагогические науки. – 2017. – №5. – С. 110-121.

132. Овчинникова Т. Е. We study English: учеб. пособие. – Оренбург: ОГУ, 2013. 102 с.
133. Одегов Ю. Г., Руденко Г. Г., Бабынина Л. С. Экономика труда: учебник: в 2 т. /под ред. Ю.Г. Одегова. – М.: Альфа-пресс, 2007. Т. 1. 678 с.
134. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2010 [электрон. ресурс]. – Режим доступа: <http://ozhegov.textologia.ru/definit/sokraschenie/?q=742&n=204358> (дата обращения: 19.08.2022).
135. Оладышкина А. А., Игнатъева Е. В. Метакогнитивные стратегии в развитии автономности учащихся на уроках английского языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-11. – С. 143-149.
136. Осадчая Т. Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 206 - 210. DOI: 10.21603/20788975-2017-2-206-210.
137. Павлов Н. А. Индивидуальная помощь студентам при затруднениях в обучении: автореферат дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2013. – 26 с.
138. Павлова К. В., Безукладников К. Э. Мышление как основа развития иноязычных способностей школьников // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – № 2.– 2015 – С. 174-178.
139. Павлова А. И. К вопросу о межкультурном аспекте стратегической компетенции // Вестник Иркутского государственного технического университета. – 2012. – №1 (60). – С. 278-284.
140. Палий О. А. Лингвистический аспект изучения немецкого языка как второго иностранного в общеобразовательных учебных заведениях

- // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: педагогіка та психологія. – 2015. – №24-1. – С. 136-137.
141. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
142. Парыгина С. А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей возникающих у студентов вузов при обучении математике на примере специальности «Психология»: автореферат дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2011. – 25 с.
143. Пассов Е. И. Системность упражнений для обучения говорению // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 6. – С. 39-45.
144. Пассов Е. И., Кузовлева Н. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
145. Пахаренко Н. В., Зольникова И. Н. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. [Электронный ресурс] URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=7502> (дата обращения: 01.08.2021)
146. Пеетерс-Подгаевская А. В., Андреюшина Е. А. Трудности в освоении фонетики русского языка нидерландскими студентами // Язык, литература, культура: Актуальные проблемы изучения и преподавания. 2013. – № 9. – С. 277-290.
147. Первухина И. В. Влияние культурной составляющей на стиль обучения китайских студентов // Современные подходы к повышению качества сервиса в индустрии туризма и гостеприимства в условиях межкультурной коммуникации: Материалы II Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный экономический университет, 2020. – С. 153-155.

148. Петров Ю. А., Петрова Г. И. Уровни компетентности: модель, классификация, иерархия // Образовательные технологии. – 2014. – № 4. – С. 65-70.
149. Петрусевич П. Ю. Факторы, влияющие на развитие навыка аудирования на иностранном языке у студентов // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2(81). – С. 272-276. doi: 10.24411/1991-5497-2020-00293
150. Погорелова М. В., Тхам Д.Т.Х. Русские глаголы с постфиксом -ся в аспекте обучения вьетнамских студентов // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 189-196.
151. Попкова Е. Б. Инкультурация иностранных студентов в российском вузе: межличностный аспект (по результатам социологического исследования в ЮРГТУ (НПИ)) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2012. – №4. – С. 190-195.
152. Прудыус Ю. В. Особенности обучения русскому языку как иностранному вьетнамских курсантов // Проблемы и перспективы современной гуманитаристики: педагогика, методика преподавания, филология, организация работы с молодёжью. – 2020. – № 1. – С. 304-311.
153. Редькина Л. В., Абдалина Л. В. Общая характеристика психологических барьеров в изучении иностранного языка и здоровье студента // Социально-экономические явления и процессы. – 2010. – №5 (21). – С. 192-194.
154. Редькина Л. В. Психологические барьеры: структура и содержание // Вестник ТГУ. – 2010. – №10. – С. 102-105.

155. Ременцов А. Н., Казанцева А. А. Концепция академической адаптации иностранных учащихся в технических вузах России // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2011. – № 4(49). – С. 128-134.
156. Розанова С. П. Запоминание как доминанта процесса научения иностранцев русскому языку. // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2011. – С. 76-82.
157. Розанова С. П. «Психоллингвистическая блокада» при изучении русского языка иностранцами // Полилингвильность и транскультурные практики. – 2010. – №1. – С. 49-54.
158. Розина М. С., Соловьева М. В. Проблемы интеграции студентов из стран Азии в российскую академическую среду и пути их решения Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2020. – № 2. – С. 131-140.
159. Розова О. Г., Савинова Е. С. Трудности постановки русского произношения у говорящих на иврите // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 176-180.
160. Ростовцева М. В., Шайдурова О. В., Гончаревич Н. А., Ковалевич И. А., Кудашов В. И. Уровень развития адаптационного потенциала студентов // Вестник НГПУ. – 2018. – №2. – С. 43-61.
161. Савельева И. В. Учебные стратегии и их роль в обучении иностранному языку в полиэтнических группах // Когнитивные стратегии филологического образования в России и за рубежом: Сборник научных статей по итогам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2019. – С. 186-190.

162. Самарская С. В. Влияние межъязыковой грамматической трансференции и интерференции на изучение иностранного языка // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2017. – № 3 (27). – С. 210-216.
163. Самбикина О. С. Индивидуальный стиль учебной деятельности (на материале лонгитюдного исследования школьников разного типа): дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1994. – 207 с.
164. Санникова Н. Ю. Трудности изучения глаголов с постфиксом -ся на занятиях по РКИ // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты: Материалы IV Международной научно-методической конференции, Омск, 25 мая 2018 года. – Омск: ООО «Издательство Ипполитова». Омский автобронетанковый инженерный институт, 2018. – С. 339-342.
165. Саргсян А. Л. Значение личности учителя иностранного языка в развитии творческой личности обучающихся // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 734-737.
166. Саркисян Р. Использование компенсаторных стратегий на уроке иностранного языка: таксономия Р. Оксфорд в действии // Вестник Армянского государственного экономического университета. – 2020. – №1. – С. 229-243.
167. Сашина А. С. Актуальные проблемы обучения студентов-иностранцев русскому произношению // Профессиональная коммуникация: актуальные проблемы преподавания и исследования / отв. ред. О. И. Дронова. Тамбов: Бизнес-Наука-Общество, 2016. С. 43
168. Свалова Е. В. Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. – 2014. – №10. – С. 120-124.
169. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – №4. – С. 138-144.

170. Сергеева Н. Н., Ермолаева М. В. Модель обучения студентов неязыкового вуза стратегиям работы с лексикой в профессионально ориентированном контексте // Язык и культура. – 2020. – № 50. – С. 258-272.
171. Серебрянцева О.Г. Рекомендации преподавателю по применению аффективных стратегий учения во время овладения иностранным языком студентами лингвистического вуза // Педагогические науки. – 2017. – № 6(60). – С. 130-132.
172. Сибирякова Е.И. Индивидуальный стиль усвоения математических знаний: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Пермь, 1996. – 25 с.
173. Силина Е. А. Индивидуальный стиль учебной деятельности старшеклассников в зависимости от разноуровневых свойств интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения. Пермь, 1992. С. 55-61.
174. Скutelьник Н. В. Психологический анализ трудностей изучения иностранного языка // Социально-гуманитарные и психологические науки: теоретико-методологические и прикладные аспекты. Материалы IV всероссийской научно-практической конференции. Краснодар: ФГБУ "Российское энергетическое агентство". – 2016. – С. 163-167.
175. Слепухина Е. К. Русский падеж в аспекте РКИ: объективные трудности усвоения и пути их преодоления // Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного: материалы международной научно-практической конференции, Москва, 15–16 февраля 2019 года / под общ. ред. С. А. Вишнякова. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019. – С. 366-370.
176. Смагина И. Л. К вопросу о формировании индивидуального стиля учения студентов вуза // Современная наука: проблемы и

- перспективы развития : Сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2020. – С. 109-112.
177. Стаценко А. Н., Самохина О. В. Обучение фонетике на занятиях по РКИ с учетом специфики национального языка // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 6(40). – С. 162-164.
178. Степин В. С. Цивилизация и культура. СПб.: СПбГУП, 2011. 408 с.
179. Сыса Е. А. Стратегии чтения на иностранном языке в техническом вузе // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5(32). – С. 227-231.
180. Сыса Е. А. Обучение иноязычному чтению с использованием стратегий на основе самостоятельной учебно-познавательной деятельности (технический вуз, немецкий язык): дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2016. – 284 с.
181. Сюцзюань Лю. Развитие навыков работы с текстом в контексте формирования читательской стратегии (на примере дисциплины «русский язык как иностранный») // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2018. – №2. – С. 62-66.
182. Таирова А. А. Анкетирование как эффективный способ в решении проблемы социально-культурной адаптации стажёров из КНР к условиям обучения во Владимирском государственном университете // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 420-425.
183. Таныгина Е. А., Мухин С. А., Лебедев Д. С. Учебные пособия по иностранному языку: проблемы и перспективы (взгляд студента) // Язык для специальных целей: система, функции, среда. Сборник научных статей VIII Международной научно-практической конференции. Курск. – 2020. – С. 405-411.

184. Татарничева С. Н. Структура и содержание методической компетенции лингвиста-преподавателя // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – №4 (23). – С. 182-187.
185. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.
186. Тимкина Ю. Ю. Учет коммуникативно-когнитивных особенностей обучающихся в процессе иноязычной подготовки в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т.10 – № 2 (35). – С. 276-278.
187. Тимошенко Г. Ю., Федотова Н. В. Изучение культуры и менталитета алжирских обучаемых в ходе занятий по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 429-434.
188. Тимофеева Т. И. Стратегическая компетенция в контексте коммуникативной деятельности студентов // Известия Российского государственного педагогического университета им. АИ Герцена. – 2008. – №. 60. – С. 482-485.
189. Типовые тесты по русскому языку как иностранному. Четвертый сертификационный уровень. Общее владение / Г.Н. Аверьянова и др. – СПб: Златоуст, 2000. – 108 с.
190. Тихоненко А. В. Компетентностный подход к формированию общенаучных понятий у учителей и учащихся начальной школы: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 307 с.
191. Третьякова М. В., Трофимова А. М. Проблема овладения учебными стратегиями при обучении немецкому языку // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2013. – №. 7(2). – С. 143-147.

192. Умнягина К. А. Формирование умений самостоятельной учебной деятельности по овладению аудированием в условиях заочного обучения иностранному языку // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 4(743). – С. 104-111.
193. Утебалиева Г. Е. Стратегическая компетенция (структурная и качественная характеристика, функции, формирование). Алматы: Казак университеті, 2004. 160 с.
194. Федорова С. В. Языковой барьер при обучении иностранному языку и способы его преодоления // Международный научно-практический журнал «Интеграция наук». – 2018. – №8 (23). – С. 89-92.
195. Филимонова Н. Ю., Романюк Е. С., Годенко А. Е. Влияние национально-психологических особенностей иностранных студентов на процессы адаптации // *Primo aspectu*. – 2019. – № 4 (40). – С. 36-40.
196. Флеров О. В. Дидактические особенности и трудности коммуникативного обучения грамматике на занятиях по иностранному языку // Евразийский Союз Ученых. – № 7-6 – 2014. – С. 51-52.
197. Фролова О. А., Аль-Хатиб Е. К вопросу о межличностных отношениях преподавателей и студентов (на примере Сирии и России) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 438-445.
198. Хасиева М. Г. Стратегии овладения иноязычной лексикой учащимися в условиях чеченско-русского билингвизма // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12 (9). – С. 2019-2023.
199. Холодная М. А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд. М.: Юрайт, 2019. 309 с.
200. Хуэй Е. Ошибки российских студентов при изучении китайской фонетики и возможные пути их исправления (на примере отработки

- произношения в рамках начального курса китайского языка) // «Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык». – 2020. – № 2 (25). – С. 50-58.
201. Чаплина Е. И. Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: дис. ... канд. психол. наук. – Курск, 2006. – 259 с.
202. Черенкова Б. В. Индивидуальный стиль деятельности и когнитивные стратегии изучения иностранного языка // Известия ВГПУ. – 2009. – №01 (35). – С. 160-163.
203. Чечева Н. А. Развитие стратегической компетенции у курсантов в процессе обучения иностранному языку // Филологические и педагогические аспекты гуманитарного образования в неязыковых вузах: Сборник материалов III межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. – Рязань: Академия ФСИН России, 2019. – С. 121-124.
204. Чжан Г. Пути преодоления языковых трудностей в процессе изучения русского языка как иностранного (РКИ) // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 420-423.
205. Чикнаверова К. Г. Использование семантизации для пропедевтики лексических ошибок студентов при обучении юридическому английскому языку в вузе // Язык и культура. – 2019. – № 47. – С. 277-300.
206. Чойбонова Б. М. Языковые ошибки в речи обучающихся на начальном этапе интенсивного обучения английскому языку (Метод активизации личности и коллектива): дис.... канд. пед. наук: 13.00. 02. – 2004.
207. Чулкова С. Б. Социально-культурные аспекты обучения китайских студентов в российских вузах // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и

- психологической адаптации иностранных студентов российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. – Т. 2. – Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 157-164.
208. Шатилова М. О. Трудности перевода английского герундия на занятиях по РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин в новых образовательных условия: Материалы докладов и сообщений XXVI международной научно-методической конференции памяти Надежды Тихоновны Свидинской, Санкт-Петербург, 15 апреля 2021 года. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна, 2021. – С. 484-488.
209. Шестакова О. В. Этимологический фоносемантический анализ как способ усвоения иностранной лексики // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – №4. – С. 132-140.
210. Шиф Ж. И. О нарушении чтения при расстройствах узнавания букв // Изв. АПН РСФСР. – 1948. – № 15. – С. 41-72.
211. Шифрон-Борейко И. Трудности аудирования в контексте новых лингводидактических подходов // В сборнике: Язык. Коммуникация. Культура - 2018 Альманах научных статей молодых ученых. – 2018. – С. 163-138.
212. Шмони́на Т. А. Влияние социально-культурных характеристик иностранных студентов арабских стран на способности к обучению // Методология обучения и повышения эффективности академической, социокультурной и психологической адаптации иностранных студентов российском вузе: теоретические и прикладные аспекты: материалы Всероссийского семинара. – Т. 2. – Томск: Издательство ТПУ, 2008. – С. 182-185.
213. Шовковий В., Шовкова Т. Стратегическая компетентность как предмет лингводидактической дискусии // Наукові записки

Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2017. – №4. – С. 19-26.

214. Шостак Е. В. Проблема формирования базовых индивидуальных учебных стратегий при плюрилингвальном обучении в неязыковом вузе // Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике: сборник статей Международной научно-практической конференции. Челябинск, 2017. С. 85.
215. Щукин А. Н. Компетенция и компетентность в преподавании русского языка как иностранного // Современные технологии в преподавании русского языка: Сборник материалов международной научно-практической конференции, к 60-летию кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета, Москва, 02–03 октября 2020 года. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 107-112.
216. Щукин М. Р. Опыт и индивидуальный стиль деятельности // VIII Мерлинские чтения: Тезисы докладов расширенной научной конференции кафедры психологии ПГПИ. Пермь, 1993. С. 20-22.
217. Щукина О. В. Различия в функционировании гласных фонем в русском и французском языках как фактор фонетической интерференции // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся: Материалы 4-й Международной научно-методической конференции. Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. С. 206-210.
218. Юнаш М. В. Влияние национальных лингводидактических традиций на учебные стратегии китайских учащихся // Проблемы современной филологии и аспекты преподавания гуманитарных дисциплин в техническом вузе: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Уфа: Уфимский государственный нефтяной технический университет, 2016. – С. 230-233.

219. Юнаш М. В. Учебные стратегии китайцев в процессе изучения русского языка // Вестник Белорусского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогика. Психология. Филология. – 2014. – № 2(80). – С. 80-82.
220. Языкова Н. В., Макеева С. Н. Сущность и структура методической компетенции учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2012. – №. 7. – С. 2-9.
221. Яйич Новоградец М., Чагаль И. Иноязычная тревожность в овладении русским языком как иностранным // Вопросы психолингвистики. – 2021. – № 2. – С. 179-198.
222. Якушева Е. Г., Яковлева А. Н. Понятие «учебные стратегии» в освоении иностранного языка в зарубежных исследованиях // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – №. 3 (126). – С. 32-36.

*Литература на английском языке*

223. Ухова Т. В. To the problem of translation students' vocabulary acquisition // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе. – 2017. – №. 11. – С. 152-157.
224. Alfuatin L. Language Learning Strategies Used by Students with Different Listening Achievement // ELT Forum: Journal of English Language Teaching. – 2019. – Т. 8. – №. 2. – Pp. 120-127.
225. Altan M. Z. Language learning strategies and foreign language achievement // Education and Science. – 2003. – Т. 28. – №. 129. – Pp. 25-31.
226. Ahmad H. Language learning strategies and students' performance in ESL classrooms // Global Language Review. – 2019. – Т. 3. – №. 1. – Pp. 17-38. doi: 10.31703/glr.2018(III-I).02.
227. Akhmedov B. Principal trends of foreign language learning strategies' formation // Экономика и социум. – 2021. – №11(90). – Pp. 1-5.

228. Ali A. et al. Language Learning Strategy Use and English Language Proficiency //Global Social Sciences Review. – 2018. – T. 3. – №. 2. – Pp. 439-453. doi: 10.31703/gssr.2018(III-II).25
229. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. – Oxford University Press, 1990. 423 p.
230. Bachman, L.F., & Palmer, A.S. Language testing in practice: designing and developing useful language tests. USA: Oxford University Press, 1996. 384 p.
231. Bialystok, E., & Hakuta, K. Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition // In D. Birdsong (Ed.) / Second language acquisition research. Second language acquisition and the Critical Period Hypothesis. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, – p. 161-181.
232. Biria R., Tavakoli H. The Impact of Language Learning Strategies on the Development of Reading Comprehension // Elixir International Journal. – 2014. – № 69. – Pp.76-89.
233. Black S., Allen J.D. Learning Strategies // The Reference Librarian. – 2019. – №. 4 (60). – Pp. 288-303. DOI: 10.1080/02763877.2019.1626317
234. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing //Applied Linguistics. – 1980.– №1. – Pp. 1-47.
235. Carroll J.B. The prediction of success in intensive foreign language training // Training research in education / ed. R. Glaser. – Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1962. Pp. 87-136.
236. Chamot A.U. Language learning strategy instruction: Current issues and research //Annual review of applied linguistics. – 2005. – №25. – Pp. 112-130.

237. Chamot A.U. et al. The elementary immersion learning strategies resource guide. NW: The George Washington University. Center For Applied Linguistics, 2003. 254 p.
238. Chamot A.U. Teaching Learning Strategies to Language Students // Professional Preparation of Teaching Assistants in Foreign Languages/ ed. G.S. Burkart. – NW: The George Washington University, 1998. 26 p.
239. Cleeton L., Grollitsch L.A. Language Learning Strategies and Foreign Language Acquisition // Humanising Language Teaching. – 2010. – № 6 [access at: <http://old.hltmag.co.uk/dec10/mart02.htm>]
240. Cohen A. D., Weaver S. J. Styles-and strategies-based instruction: A teachers' guide / CARLA Working Paper Series. A rewritten version of Paper №7 – MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, 2006. 177 p.
241. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors. – Strasbourg: Council of Europe, 2018. 235 p.
242. Cornett C. What You Should Know about Teaching and Learning Styles. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1983. 54 p.
243. Ganschow L., Sparks R. L., Javorsky J. Foreign language learning difficulties: An historical perspective // Journal of learning disabilities. – 1998. – T. 31. – №. 3. – Pp. 248-258.
244. Gilbert Laurence C. Inducement of Metacognitive Learning Strategies: Task Knowledge, Instructions, and Training. Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse, 1986. – 40 p.
245. Griffiths C. Strategies and good language learners // Lessons from good language learners. Cambridge University Press, 2008. Pp. 83-98.
246. Dawood Z.A.A. Direct Language Learning Strategies in EFL // Alustath journal for human and social sciences. – 2021. – T. 60. – №. 1. – Pp. 115-132. doi: 10.36473/ujhss.v60i1.1296

247. Dijk T.A. Van, Kintsch W. Strategies of Discourse Comprehension. N.Y.: Academic Press, 1983. Pp. 153-211.
248. Dinklage K. T. Inability to learn a foreign language // Emotional problems of the student. – 1971. – № 99. – Pp. 185-206.
249. Dinklage K. T. The world of the so-called “learning disabled” student. – Jenkins Y. M. The Challenge for Helping Professionals //Diversity in college settings: Directives for helping professionals. – 1999. – Pp. 171-189.
250. Duong T. M., Nguyen H. T. T. EFL Students' Perspectives on the Employment of Language Learning Strategies // English Language Teaching Educational Journal. – 2021. – T. 4. – №. 1. – Pp. 49-60.
251. Dunn R. & Burk K. Learning Style: The clue to you! LSCY: Research and Implementation Manual, 2005-2006. 50 p.
252. EFPA review model for the description and evaluation of psychological and educational tests. (2013). Test review form and notes for reviewers: Version 4.2.6. [Retrieved from: <http://assessment.efpa.eu/documents-/>]
253. Erdogan T. The Investigation of Self-Regulation and Language Learning Strategies // Universal Journal of Educational Research. – 2018. – T. 6. – №. 7. – Pp. 1477-1485. doi: 10.13189/ujer.2018.060708
254. European Language Portfolio (ELP) [Retrieved from: <https://www.coe.int/en/web/portfolio>].
255. Ghafournia N. Language Learning Strategy Use and Reading Achievement // English Language Teaching. – 2014. – T. 7. – №. 4. – Pp. 64-73. doi: 10.5539/elt.v7n4p64.
256. Griffiths C. et al. Language learning strategies: An holistic view //Studies in second language learning and teaching. – 2015. – №. 3. – Pp. 473-493.

257. Griffiths C., Soruç A. Language Learning Strategies. In: Individual Differences in Language Learning. – 2020 – Palgrave Macmillan, Cham. – 17p. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-52900-0\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-52900-0_8)
258. Habók A., Yunjun Kong, Jargaltuya Ragchaa, Magyar A. Cross-cultural differences in foreign language learning strategy preferences among Hungarian, Chinese and Mongolian University students // *Heliyon*. – 2021 – №7 (3). doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e06505
259. Hill B. Latin for students with severe foreign language learning difficulties / Gruber-Miller J. (ed.). *When dead tongues speak: Teaching beginning Greek and Latin*. – OUP USA, 2006. – T. 6. – Pp. 50-54.
260. Iamla-ong H. Language learning problems and language learning strategies of MFU students // *MFU Connexion: Journal of Humanities and Social Sciences*. – 2014. – T. 3. – №. 1. – Pp. 54-86. DOI: 10.14456/connexion.2014.3
261. Keten U. Investigating Language Learning Strategies and Language Learning Anxiety of Preparatory School Students // *FIRE: Futuristic Implementations of Research in Education*. – 2021. – T. 2. – №. 1. – Pp. 13-23.
262. Kim H. Duong Thi, Thanh H. H. T. Reducing Students' Psychological Barriers to Speaking English at a Vietnamese University // *Social Science and Humanities Journal*. – 2021. – 5 (04). – Pp. 2164-2170.
263. Krashen S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. – New York, 1987.
264. Lavine R., Cabal Krastel T. Dealing with learning disabilities in the L2 classroom // Paper presented at the International Conference on Improving Learning Strategies for First and Second Language Literacy 2002. – University of Maryland, College Park, MD.
265. Little D. Strategic competence and the learner's strategic control of the language learning process // *Language Teaching*. – 1996. – 2 (29). – Pp. 94-97. DOI: 10.1017/S0261444800008399

266. Macaro E. Learning strategies in foreign and second language classrooms: The role of learner strategies. A&C Black, 2001. 281 p.
267. Manurung K. Instructing language learning strategies to promote autonomous learning // Indonesian JELT: Indonesian Journal of English Language Teaching. – 2005. – T. 1. – №2. – Pp. 66-90.
268. Mitits L. Language Learning Strategies and Multilingualism. Kavala, Greece: Saita publications, 2015. 335 p.
269. Muelas A., Navarro E. Learning strategies and academic achievement //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2015. – T. 165. – №. 6. – Pp. 217-221.
270. Mulyani S. Language learning strategies of successful EFL learners //International Journal in Applied Linguistics of Parahikma. – 2020. – Pp. 31-39.
271. Nacera A. Languages learning strategies and the vocabulary size //Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2010. – T. 2. – №. 2. – Pp. 4021-4025. doi: 10.1016/j.sbspro.2010.03.634
- 272.
273. Oxford R. L. Language learning strategies: What every teacher should know. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 1990. 342 p.
274. Oxford R. L. Language learning styles and strategies: Concepts and relationships //International review of applied linguistics in language teaching. – 2003. – №4 (41). – Pp. 271-278. DOI: 10.1515/iral.2003.012
275. Oxford R. Language learning styles and strategies: An overview. Oxford, GALA 2003 – 25p.
276. Oxford R.L. & Gkonou C. Interwoven: Culture, language, and learning strategies Studies in Second Language Learning and Teaching // Kalisz SSSLT. – 2018. – №8 (2) – Pp. 403-426 doi: 10.14746/sslt.2018.8.2.10

277. Oxford, R. L., Rubin, J., Chamot, A. U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts // *System*. – 2014. – № 1 (43). – Pp. 30-49.
278. Pawapatcharandom R. An investigation of Thai students' English problems on their learning strategies in the international programme // Mahidol University, Bangkok. – 2007.
279. Pimsleur P., Sundland D. M., McIntyre R. D. Underachievement in foreign language learning // *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 1964. T. 2. № 1. P. 113-150.
280. Politzer R., McGroarty M. An Exploratory Study of Learning Behaviors and Their Relationship to Gains in Linguistic and Communicative Competence // *TESOL Quarterly*. – 1985. – № 19. – pp. 103-123. <https://doi.org/10.2307/3586774>
281. Purdie N., Hattie J. Cultural Differences in the Use of Strategies for Self-Regulated Learning // *American Educational Research Journal*. – 1996. – №4 (33). – Pp. 845-871. <https://doi.org/10.2307/1163418>
282. Ranjan R., Philominraj A., Saavedra R.A. On the Relationship between Language Learning Strategies and Language Proficiency in Indian Universities // *International Journal of Instruction*. – 2021. – T. 14. – №. 3. – Pp. 73-94. doi: 10.29333/iji.2021.1435a
283. Reid J.M. The Learning Style Preferences of ESL Students // *TESOL Quarterly*. – 1987. – № 21. – pp. 87-111. <http://dx.doi.org/10.2307/3586356>
284. Rubin J. What the «good language learner» can teach us // *TESOL quarterly*. – 1975. – № 1 (9). – Pp. 41-51. DOI: 10.2307/3586011
285. Rubin J., Thompson I. How to be a more successful language learner. Toward Learner autonomy. – Boston: Heinle and Heinle Publishers, 1994. 128 p.
286. Samperio Sánchez N. An Experience in the Teaching of Language Learning Strategies // *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*. – 2018. – №. 2 (9). – Pp. 165-177.

287. Sanz C. Mind and context in adult second language acquisition: Methods, theory, and practice. – Georgetown University Press, 2005. 21 p.
288. Santihastuti A. et al. The Learning Strategies Used by EFL Students in Learning English //IJEE (Indonesian Journal of English Education). – 2019. – №. 1 (6). – Pp. 10-20.
289. Savignon S.J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. – Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1994. 23p.
290. Shomoossi N., Kooshan M., Ketabi S. Language learning strategies and test anxiety //Indian Journal of Applied Linguistics. – 2008. – T. 34. – №. 1/2. – Pp. 115.
291. Ślęzak-Świat A. Components of strategic competence in advanced foreign language users: dissertation for the degree of Doctor Humanities in the subject of Applied Linguistics. University of Silesia, 2008. 309 p.
292. Slobin D.I. (ed.). The crosslinguistic study of language acquisition. – Psychology Press, 2014. – T. 4. 972 p.
293. Stern H.H. What can we learn from the good language learner? //Canadian Modern language review. – 1975. – №4 (31). – Pp. 304-319. DOI: 10.3138/cmlr.31.4.304
294. Sparks R.L. Myths about foreign language learning and learning disabilities // Foreign Language Annals. – 2016. – №. 2 (49). – Pp. 252-270.
295. Sparks R.L., Ganshow L., Kenneweg S., Miller K. Use of an Orton-Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic/learning-disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language //Annals of Dyslexia. – 1991. – T. 41. – № 1. – P. 96-118.
296. Subon F. Vocabulary learning strategies employed by form 6 students //International Journal of Scientific and Research Publications. – 2013. – №. 6 (3). – Pp. 1-32.
297. Sukying A. Choices of Language Learning Strategies and English Proficiency of EFL University Learners // LEARN Journal: Language

- Education and Acquisition Research Network. – 2021. – Т. 14. – №. 2. – Pp. 59-87.
298. Syamaun N.A., Kasim U., Muslem A. English Language Learning Strategies used by Science Students //Issues in Language Studies. – 2019. – №1 (8). – Pp. 15-30.
299. Syamsudin M. EFL Learners' Use of Language Learning Strategies to Handle Language Anxiety // Addaiyan Journal of Arts, Humanities and Social Sciences. – 2021. – Pp. 64-70. doi: 10.36099/ajahss.3.11.8.
300. Tarone E. Teaching Strategic Competence in the Foreign Language Classroom // Studies in Language Learning. –1983. – №4. – Pp. 121-130.
301. Tellier, A., Roehr-Brackin, K. The development of language learning aptitude and metalinguistic awareness in primary-school children: A classroom study / Essex Research Reports in Linguistics. Vol. 62 № 1. – Colchester, UK, 2013 – 28 pp.
302. Tereshchuk D.G. Developing criteria for evaluation of students' strategic competence in speaking English // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2012. – №5. – Pp. 69-73.
303. The good language learner / Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H. H., & Todesco, A. – Т. 4. – Clevedon: Multilingual Matters, 1996. – 256 pp.
304. Thompson I., Rubin J. Can strategy instruction improve listening comprehension? //Foreign Language Annals. – 1996. –№3 (29). – Pp. 331-342.
305. Wen Z.E. et al. (ed.). Language aptitude: Advancing theory, testing, research and practice. – Routledge, 2019. 370 p.
306. Yustitiasari H. The relationship between language learning strategies and vocational learners' EFL proficiency // Lingual: Journal of Language and Culture. – 2020. – №8. – Pp. 39-44. doi: 10.24843/LJLC.2019.v08.i02.p07.

307. Zarei A. Language Learning Strategy Use Across Proficiency Levels.  
// I-manager's Journal on English Language Teaching. – 2014. – №4. – Pp.  
27-38. doi: 10.26634/jelt.4.4.3027.
308. Zarei A., Pour V.S. Language learning strategies as predictors of  
idioms production // Advances in TESOL for 21<sup>st</sup> century practioners.  
Leaders, learners and strategies/ ed. by Shirley O'Neil & Ali Maleki. –  
Adam House press: Brisbane, Australia, 2015. – Pp. 145-159.
309. Zoltán Dörnyei and Sarah Thurrell Strategic competence and how to  
teach it // ELT Journal. – 1991. – №1 (45). – Pp. 1-8.

**Приложение А**  
**(рекомендуемое)**  
**Технологические карты занятий**

## Занятие 1. Зачем нам нужны учебные стратегии

**Цель занятия** – знакомство курсантов с понятием «учебная стратегия», самоопределение курсантов к учебной деятельности.

**Задачи:**

- 1) познакомиться с курсантами, создать комфортную атмосферу сотрудничества;
- 2) организовать практическую деятельность курсантов, направленную на сбор и систематизацию информации об учебных стратегиях;
- 3) помочь курсантам определить индивидуальные цели изучения тех или иных стратегий.

Этап	Деятельность курсантов	Деятельность преподавателя	Длительность	Материалы
Организационный	Знакомятся с преподавателем.	Преподаватель просит курсантов назвать свое имя и один факт о себе.	5 минут	
	Курсанты задают вопросы преподавателю, отгадывают ложный факт.	Преподаватель рассказывает курсантам три факта о себе: два истинных, и один ложный. Просит курсантов задавать вопросы, чтобы выяснить, какие факты правда, а какие – ложь. Когда курсанты готовы сделать выбор, проводят голосование поднятием рук.	10 минут	
Знакомство с базовыми категориями	Задание 1. Анкетирование		10 минут	Анкета
	Работают с анкетами, отвечают на вопросы.	Предлагает курсантам анкету: -Какие языки вы знаете? -Где и когда вы их учили? -Ваш уровень языка -Сертификаты / Достижения		
	Задание 2. «Пила»		30	Тексты об учебных

	<p>1. Делятся на 2 группы.</p> <p>2. Индивидуально читают тексты об учебных стратегиях и отвечают на вопросы после текста.</p> <p>3. Индивидуально читают текст второй раз. Во время чтения отмечают: + (это новая и интересная информация), – (я не согласен), ? (у меня есть вопрос)</p> <p><i>Встреча экспертов</i></p> <p>1. Работают как «зубья пилы», отвечают на вопросы после текста, сравнивают свои ответы, корректируют друг друга при необходимости, делятся отрывками из текста, где они поставили «?», пытаются в них разобраться вместе. Сравнивают, что они отметили «+» и «–».</p> <p>2. После встречи экспертов возвращаются в свои группы. Обмениваются информацией из своих текстов и совместно отвечают на вопросы, поставленные в начале работы в «Пиле». Работа групп контролируется «командирами».</p> <p>3. Докладчики озвучивают позицию своей группы, задают вопросы группе соперников, отвечают на их вопросы.</p>	<p>1. Объясняет курсантам правила работы в игре «Пила» и озвучивает конечную цель.</p> <p>2. Раздает курсантам текст статей и объясняет задание.</p> <p>3. Следит за выполнением задания, при необходимости корректирует действия курсантов.</p> <p><i>Встреча экспертов</i></p> <p>1. Делит курсантов по группам в соответствии с прочитанным текстом, назначает менеджера каждой группы. Задача менеджера – руководить обсуждением. Преподаватель контролирует работу курсантов, при необходимости помогает выстраивать диалог.</p> <p>2. Просит курсантов вернуться в свои изначальные группы, возвращает внимание курсантов на задачу, поставленную в начале «Пилы», назначает командиров и докладчиков.</p> <p>3. По окончании работы групп организует «прения» (обмен мнениями).</p>	минут	стратегиях (см. Приложение 2)
Установочно-рефлексивный	Заполняют анкету стратегий индивидуально. Затем сравнивают свои	Раздает анкеты, объясняет задание. Делит курсантов на группы, назначает	15 минут	Анкета стратегий (см. Приложение 2)

	ответы в группе и составляют таблицу: стратегии, которые мы не знаем (не знали) / стратегии, о которых мы слышали, но сомневаемся, что они могут быть полезны.	командира, секретаря и докладчика.		
	Докладчики презентуют позицию группы, остальные курсанты участвуют в дискуссии, отвечают на вопросы, аргументируют свою точку зрения, задают друг другу уточняющие вопросы.	Организует презентацию докладов групп и прения.	15 минут	

## Занятие 2. Мой учебный стиль

**Цель занятия** – знакомство курсантов с понятием «учебный стиль», поиск своего индивидуального пути в изучении ИЯ (РКИ).

**Задачи:**

- 1) организовать практическую деятельность курсантов, направленную на изучение их учебных предпочтений по вектору «экстравертность – интровертность»;
- 2) организовать практическую деятельность курсантов, направленную на изучение их учебных предпочтений по каналу восприятия;
- 3) научить курсантов из предложенных подбирать учебные стратегии, наиболее подходящие для конкретного учебного стиля;
- 4) развивать умение находить в своем стратегическом репертуаре стратегии, наиболее приемлемые для конкретного учебного стиля.

Этап	Деятельность курсантов	Деятельность преподавателя	Длительность	Материалы
Организационный	Рассказывают, что они знают об интро- и экстравертах. Затем раскладывают	Спрашивает, что курсантам известно о стилях интроверт и экстраверт, аудиал,	15 минут	Таблица со стилями (интроверт,

	картинки по таблице. Совместно с преподавателем сравнивают, объясняют правильные ответы.	визуал, кинестетик, как предпочитают учиться интро- и экстраверты и т.д.? Предлагает курсантам таблицу с названиями этих стилей и символические изображения каждого из стилей и просит разложить картинки по ячейкам таблицы.		экстраверт, аудиал, визуал, кинестетик, плюс два лишних стиля: решительный тип и открытый тип»); картинки стилей; советы, как учить язык (для разных стилей)
Знакомство с базовыми категориями	Задание 1. Свидание вслепую		20 минут	Темы для обсуждения на доске
	Курсанты садятся в две линии друг напротив друга. В течение 3 минут сидящие напротив обсуждают заданную тему, затем сидящие в правой линии смещаются на одно сидение и обсуждают новую тему с новым напарником. Игра продолжается, пока курсанты не обсудят все темы.	Предлагает курсантам участвовать в игре «Свидание вслепую» и обсудить свои предпочтения: -Город или деревня? -Сладкое или соленое? -Я ненавижу, когда... -Отличный отпуск – для меня это... -Люблю учиться: один или вместе? - Ухо, глаз или действие?		
	Задание 2. Анкетирование		20 минут	Анкета «Аудиал-визуал-кинестетик» (см. Приложение 2) Анкета «Экстраверт или интроверт» (см. Приложение 2)
Заполняют анкету «Аудиал-визуал-кинестетик» и анкету «Интроверт-Экстраверт»: сидящие напротив зачитывают своему партнеру сначала одну анкету, затем подсчитывают результаты, обсуждают их, сравнивают свои ожидания, личные ощущения с результатами теста. Затем повторить для второй анкеты.	Предлагает курсантам тест. Помогает в расшифровке результатов теста. Побуждает курсантов к саморефлексии, Комментирует результаты. Фиксирует результаты для последующего анализа.			

Задание 3. Мозговой штурм		30 минут	Игра «Угадай, кто я»: карточки со стилями (стопка лицом вниз).
Работают в командах. Пишут советы, как лучше учить язык (для заданных стилей). Затем докладчики зачитывают по очереди по одному совету (советы обсуждаются, при необходимости дисквалифицируются). Побеждает команда, зафиксировавшая наибольшее количество хороших советов.	Преподаватель делит курсантов на две команды. В каждой команде назначает командира, секретаря и докладчика. Задача команд написать как можно больше советов о том, как лучше учить язык для стилей: интроверт, экстраверт, аудиал, визуал, кинестетик. Организует баттл докладчиков. Подводит итоги занятия.		

### Занятие 3. Как устроена наша память

**Цель занятия** – формирование у курсантов основных представлений о том, как механизмы памяти связаны с учебными стратегиями и учебным стилем.

**Задачи:**

- 1) провести опрос с целью изучения актуального репертуара мнемических стратегий курсантов;
- 2) продемонстрировать на практике важность использования мнемических стратегий при запоминании новых слов;
- 3) познакомить курсантов со стратегией «Использую свои сильные стороны»;
- 4) закрепить навык использования мнемических стратегий, с которыми курсанты уже знакомы, но используют редко;
- 5) продолжать развитие навыка подбирать стратегии с учетом собственного учебного стиля.

Этап	Деятельность курсантов	Деятельность преподавателя	Длительность	Материалы
Организационный	Командир группы докладывает о готовности курсантов к занятию.	Принимает рапорт командира группы.	2 минуты	

<p>Знакомство с базовыми категориями</p>	<p>Проходят тестирование произвольной и произвольной памяти, анализируют результаты.</p>	<p>Предлагает курсантам тест. Инструкция испытуемым: «Посмотрите на эти карточки и запомните все, что вы увидели. Через минуту я уберу карточки, и вам нужно будет записать в тетрадь все то, что вы смогли запомнить. Если вы не знаете название слова по-русски, этот объект можно нарисовать в тетради или записать на родном языке». Инструкция после проверки запоминания изображений: «Теперь запишите в тетрадь также числа, которые находились в правом верхнем углу каждой карточки. Сколько чисел вы смогли запомнить?» После тестирования поясняет, что при запоминании изображений курсанты пользовались так называемой произвольной памятью, т.е. они запоминали изображения намеренно, имея на то четкую установку (обычно испытуемые запоминают 70-100% изображений). Однако курсанты не ожидали, что им придется также воспроизвести числа и не давали себе установки на запоминание чисел. Числа, которые им удалось запомнить, отложились в их памяти произвольно. Этот вид памяти называется «произвольная память» (обычно испытуемые запоминают 0-20% чисел).</p>	<p>10 минут</p>	<p>Тест на оценку произвольной и произвольной памяти (картинки «Части тела» с числами в правом верхнем углу – 12 шт.) – см. Приложение 4.</p>
--	--	---	-----------------	---

		Сравнив результаты произвольной и произвольной памяти курсантов, подводит итог: произвольно мы можем запомнить довольно мало, а произвольная память у взрослых развита обычно лучше, и именно ее стоит активно задействовать при изучении ИЯ.		
Установочно-рефлективный	Озвучивают, какими стратегиями они пользовались при запоминании карточек.  Анализируют, насколько эффективны используемые ими стратегии.	Проводит опрос, какими стратегиями запоминания пользовались курсанты при выполнении задания и записывает эти стратегии на доску.	10 минут	
Знакомство с новыми стратегиями - «Использую свои сильные стороны» (беседа)	Работают в своей команде, распределяют учебные стратегии в зависимости от того, для какого учебного стиля эти стратегии подходят лучше. Презентуют свои идеи, сопоставляют их с ответами другой команды.	Делит курсантов на две команды. Каждой команде предлагает нарезанный список стратегий для запоминания слов и просит разложить стратегии по трем учебным стилям: аудиал, визуал, кинестетик в зависимости от того, для какого учебного стиля, по мнению курсантов, эта стратегия подходит лучше. Организует прения. Предлагает курсантам попробовать стратегию «Использую свои сильные стороны». Объясняет, как и когда использовать эту стратегию, приводит примеры, как он сам использует эту стратегию.	10 минут	а) список мнемических стратегий: -шепотом проговариваю новое слово с движением губ; -несколько раз громко повторяю слово, чтобы услышать его; -раскладываю карточки с новыми словами на столе и

<p>Конструктивно - формирующий (автономное использование)</p>	<p>Сопоставляют карточки с изображениями с карточками с названиями животных. Затем на данном языковом материале тестируют новые стратегии запоминания слов в соответствии со своим учебным стилем (команда кинестетиков использует стратегии из разрезанного списка стратегий, которые наиболее эффективны для кинестетиков, команда визуалов использует стратегии для визуалов и т.д.).</p>	<p>Делит курсантов на три группы в соответствии с их учебным стилем. Каждой группе раздает карточки животных и просит сопоставить изображения с названиями изображенных на карточках животных. После проверки правильности понимания новых слов предлагает курсантам запомнить новые слова, используя одну из стратегий, которую они сочли подходящей для своего учебного стиля.</p>	<p>10 минут</p>	<p>запоминаю расположение разных карточек; -записываю новые слова на карточки, перекладываю их (в новую стопку/перемещаю на столе), перекладывая прочитываю, -записываю новые слова на карточки</p>
<p>Рефлексивный (оценка полезности стратегии)</p>	<p>Записывают названия животных, карточки с которыми демонстрирует преподаватель. По завершении диктанта подсчитывают количество правильных ответов и озвучивают. Оценивают, была ли новая стратегия полезной и планируют ли они использовать данную стратегию в дальнейшем.</p>	<p>Проводит словарный диктант: показывает карточки. По завершении диктанта озвучивает правильные ответы, просит курсантов подсчитать количество правильных ответов. Спрашивает, помогла ли, по мнению курсантов, новая стратегия в запоминании слов и планируют ли они использовать данную стратегию в дальнейшем.</p>	<p>10 минут</p>	<p>(русское слово с одной стороны, с обратной стороны – перевод), пролистываю карточки, пытаюсь вспомнить перевод, затем проверяю себя. -прослушиваю аудиозаписи с</p>
<p>Рефлексивный (первоначальная оценка курсантами своих</p>	<p>Анализируют, насколько эффективно им удалось реализовать новую стратегию, какие у них возникли сложности.</p>	<p>Просит курсантов оценить, насколько эффективно им удалось реализовать новую стратегию, отвечает на вопросы курсантов.</p>	<p>10 минут</p>	<p>новыми словами. б) карточки «Животные» (1 колода карточек с изображениями, 1</p>

результатов)				колода карточек с названиями изображенных животных)
Продуктивный а) самостоятельн ый выбор стратегий б) саморефлексия	а) Работают в командах, сопоставляют карточки. Учат новые слова, используя стратегию по своему выбору. Затем пишут словарный диктант. б) Озвучивают, какими стратегиями они пользовались для запоминания новых слов, объясняют свой выбор.	а) делит курсантов на три группы (по родному языку курсантов). Каждой группе раздает новые карточки (части тела на русском и перевод) и просит сопоставить русские слова с переводом. После проверки правильности выполнения задания просит курсантов запомнить новые слова любым способом. Затем проводит контроль качества запоминания (словарный диктант). б) проводит опрос, какими стратегиями пользовались курсанты для запоминания новых слов.	30 минут	Карточки «Части тела»: мизинец, шея, запястье, кулак, щека, ресницы, бровь, плечо, бедро, голень, стопа, локоть.

#### Занятие 4. Обзор стратегий для запоминания новых слов: провожу параллели, движения

**Цель занятия** – расширение репертуара мнемических стратегий курсантов, отработка навыка использования предложенных стратегий.

**Задачи:**

- 1) провести презентацию мнемической стратегии «провожу параллели»;
- 2) провести презентацию мнемической стратегии: использую движения для запоминания новых слов;
- 3) организовать отработку новых стратегий на материале занятия;
- 4) помочь курсантам оценить полезность новых стратегий;
- 5) организовать деятельность курсантов, направленную на самостоятельное использование мнемических стратегий.

Этап	Деятельность курсантов	Деятельность преподавателя	Длительность	Материалы
Организационный	Играют в игру «Найди свою пару».	Раздает курсантам карточки с животными с прошлого занятия: половина курсантов получают карточки с изображением животного, вторая половина получает карточки с названием животного. Задача – найти свою пару.	5 минут	Карточки с животными
Знакомство с новыми стратегиями (от имплицитного к эксплицитному)	Задача пар: прочитать примеры употребления, выбрать подходящую дефиницию для каждого выражения, затем подобрать аналоги к новым лексическим единицам из своего родного языка.	Раздает парам рабочие листы, объясняет задание; на примере первого высказывания демонстрирует, как работать с таблицей. Просит курсантов сравнить, существует ли подобное выражение в их родных языках, и как оно звучит. По завершении работы пар просит курсантов озвучить аналоги из их родных языков для каждого устойчивого выражения. Рассказывает о стратегии «провожу параллели», почему целесообразно было использовать ее для выполнения данного задания, когда еще можно использовать эту стратегию.	15 минут	Рабочие листы с устойчивыми выражениями о животных (см. Приложение 2)
	Ведущий изображает фразу на карточке с помощью пантомимы, группа угадывает, что изображает курсант.	Раздает курсантам карточки, просит их без слов при помощи пантомимы объяснить фразу на своей карточке.	10 минут	Карточки с устойчивыми выражениями



## **Занятие 5. Обзор стратегий для запоминания новых слов: «мысленно представляю, где новое слово можно использовать» и «употребляю в речи новые слова».**

**Цель занятия** – знакомство курсантов со стратегиями «мысленно представляю ситуации, где новое слово можно использовать», «использую новые слова в речи», изучение возможностей комбинирования различных стратегий для решения практических задач.

**Задачи:**

- 1) провести беседу о стратегиях: «мысленно представляю ситуации, где новое слово можно использовать», «использую новые слова в речи», «часто повторяю изученное»;
- 2) организовать отработку новых стратегий в тренировочных упражнениях;
- 3) помочь курсантам проанализировать, насколько качественно им удалось реализовать новые стратегии в упражнениях;
- 4) познакомить курсантов с возможностями комбинирования различных мнемических стратегий;
- 5) провести подведение промежуточных итогов курса.

<b>Этап</b>	<b>Деятельность курсантов</b>	<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Длительность</b>	<b>Материалы</b>
Организационный	Командир группы докладывает о готовности курсантов к занятию. Вспоминают лексику прошлого занятия. Предлагают варианты, в каких ситуациях могут использоваться выражения, записанные на доске.	Принимает рапорт командира группы.  Записывает на доску устойчивые выражения прошлого занятия, просит курсантов вспомнить, что они обозначают и в каких ситуациях могут использоваться.	10 минут	

Установочно-рефлексивный	Участвуют в обсуждении, делятся тем, как часто они повторяют пройденный материал и почему, как ведут записи и как именно они их повторяют.	Спрашивает курсантов, как часто они повторяют пройденное и каким образом.	5 минут	
Знакомство с новыми стратегиями (размышление вслух)	Слушают преподавателя.	<p>Моделирует алгоритм комбинирования различных мнемических стратегий: размышление вслух.</p> <p>Алгоритм размышления вслух</p> <p>Для запоминания новых слов (особенно, когда объем новой лексики велик), сначала:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) провожу параллели с родным языком (схожую лексику учить проще), затем</li> <li>2) сопоставляю новый материал с изученным (например, однокоренные слова) – это делает новый материал менее новым;</li> <li>3) использую свои сильные стороны;</li> <li>4) мысленно представляю ситуации, где могу употребить слова, которые еще не запомнил (предыдущими стратегиями) и использую их в речи (например, составляю диалог).</li> <li>5) Часто повторяю изученное (например, используя карточки).</li> </ol>	5 минут	
Знакомство с новыми стратегиями (беседа)	Слушают преподавателя, задают вопросы, высказывают сомнения, делятся личным опытом.	Рассказывает о стратегиях «часто повторяю изученное», «использую новые слова в речи» и «мысленно представляю ситуации, где новое слово можно использовать», объясняет, как и когда их использовать.	10 минут	

<p>Конструктивно-формирующий</p> <p>(первичное закрепление стратегии «мысленно представляю ситуации, где новое слово можно использовать»)</p>	<p>В парах решают, в какой ситуации можно использовать их устойчивое выражение.</p>	<p>Делит курсантов на пары, раздает каждой паре по одному устойчивому выражению и просит подумать, в какой ситуации они могли бы эту фразу употребить.</p>	<p>5 минут</p>	<p>Классная доска</p>
<p>Конструктивно-формирующий</p> <p>(первичное закрепление стратегии «использую новые слова в речи»)</p>	<p>Составляют диалоги, презентуют свои диалоги перед группой.</p>	<p>Просит пары составить диалоги со своими устойчивыми выражениями; организует презентацию диалогов.</p>	<p>30 минут</p>	
<p>Рефлексивный</p> <p>(оценка полезности предложенных стратегий)</p>	<p>Участвуют в обсуждении</p>	<p>Опрашивает курсантов, как часто они пользовались данными стратегиями ранее, считают ли они эти стратегии эффективными, насколько успешно удалось реализовать эти стратегии сейчас, в каких ситуациях удобно прибегать к данным стратегиям.</p>	<p>10 минут</p>	
<p>Оценочный</p>	<p>Заполняют анкету: самостоятельно отмечают, какие стратегии они</p>	<p>Раздает курсантам анкету мнемических стратегий и просит их отметить, какие</p>	<p>20 минут</p>	<p>Анкета мнемических</p>

	использовали и раньше, какие стратегии были новыми, какие стратегии они хотели бы использовать в дальнейшем.  Участвуют в групповом обсуждении, задают вопросы, высказывают свои сомнения.	стратегии они считают перспективными именно для себя. Организует групповое обсуждение, собирает обратную связь.		стратегий (см. Приложение 2)
--	--	---	--	------------------------------

## **Занятие 6. Падежная система русского языка. Знакомство со стратегиями «группировка (кластер)» и «ассоциации».**

**Цель занятия** – знакомство с мнемическими стратегиями: группировка (кластер) и ассоциации (визуализация), развитие навыка комбинировать различные мнемические стратегии для решения практических задач.

### **Задачи:**

- 1) провести презентацию стратегий «группировка (кластер)» и «ассоциации (визуализация)»;
- 2) отработать навык использования стратегий «группировка (кластер)» и «ассоциации (визуализация)» на тренировочных заданиях;
- 3) помочь курсантам оценить, насколько целесообразно применять стратегии «группировка (кластер)» и «ассоциации (визуализация)» для запоминания грамматического материала;
- 4) организовать деятельность курсантов, направленную на использование стратегий с поддержкой преподавателя;
- 5) организовать деятельность курсантов, направленную на комбинирование различных мнемических стратегий для запоминания грамматического материала;
- 6) помочь курсантам проанализировать, какими стратегиями они пользовались при выполнении практических задач.

<b>Этап</b>	<b>Деятельность курсантов</b>	<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Длительность</b>	<b>Материалы</b>
Организационный	Командир группы докладывает о готовности курсантов к занятию.	Принимает рапорт командира группы.	2 минут	
Установочно-рефлексивный	Делятся своими стратегиями запоминания грамматического	Спрашивает курсантов, какие стратегии они обычно используют для запоминания	5 минут	

	материала	грамматики		
Знакомство с новыми стратегиями (моделирование учебной стратегии на примере конкретной задачи)	<p>Слушают преподавателя.</p> <p>Высказывают предположения о значении предложенного образа падежа, вспоминают функции предложного падежа (место, тема, средство передвижения (транспорт), время (год, месяц)).</p>	<p>Представляет курсантам сборный «образ» творительного падежа и объясняет этот образ функциями творительного падежа. Параллельно чертит на доске кластер с примерами (<i>Пишу ручкой – инструмент; ходил в кино с другом – партнер; Анна работает врачом – профессия; чай с лимоном – объекты, которые используются вместе; творительный падеж с глаголами: поздравлять с..., увлекаться, заниматься – чем</i>).</p> <p>Демонстрирует курсантам сборный образ предложного падежа, предлагает курсантам самостоятельно догадаться о значении данного образа, записывает идеи курсантов на новом кластере.</p> <p>Поясняет, какие стратегии он только что использовал: группировка (кластер) и ассоциации; объясняет, почему он выбрал эти стратегии для запоминания функций падежей, как использовать эти стратегии, и для каких других задач можно использовать эти стратегии.</p>	10 минут	Инфографика: сборный образ творительного падежа, предложного падежа (см. Приложение 2)
Конструктивно-формирующий (первичное закрепление)	<p>Запоминают функции падежей с опорой на кластер. При желании комбинируют новую стратегию с уже изученными мнемическими стратегиями.</p> <p>Выполняют тест: записывают функции падежей по памяти.</p>	<p>Предлагает курсантам еще раз посмотреть на кластеры и запомнить функции, на них изображенные. Напоминает курсантам, что они также могут пользоваться и любыми другими ранее изученными стратегиями запоминания.</p> <p>Проводит тестирование: убирает кластеры и просит курсантов перечислить в тетради функции, которые они запомнили. Напоминает</p>	15 минут	

		курсантам, что во время припоминания они могут опираться на ассоциативные образы падежей и их значения.		
Рефлексивный (оценка полезности новой стратегии) (саморефлексия)	Анализируют, какие стратегии они использовали для запоминания падежных функций, помогли ли им новые стратегии в запоминании и припоминании функций падежей.	После тестирования преподаватель опрашивает курсантов, какие стратегии они использовали для запоминания функций падежей и насколько полезным был кластер и ассоциации.	5 минут	
Конструктивно-формирующий (постепенное устранение поддержки преподавателя)	Задание 1.Актуализация имеющихся знаний на темы родительный и дательный падеж	Преподаватель кладет на столы два ватмана: на одном написано: «П2», на втором – «П3». Делит курсантов на две команды, выдает задание. *На ватманах можно писать все что угодно или даже рисовать: ассоциации с функциями падежа, примеры употребления, окончания, вопросительные слова, можно нарисовать ассоциативный образ падежа.	5 минут	ватманы: «П2» и «П3».
	Курсанты делятся на две команды и садятся вокруг листов бумаги. Задача курсантов – индивидуально написать все, что знают, на заданные темы.			
	Задание 2. Осмысление идей противоположной команды		5 минут	Карточки

	Обмениваются своими записями с другой командой и в своей группе обсуждают идеи, которые отразили на ватмане их коллеги	Путем жеребьевки назначает в командах роли «менеджер», «секретарь» и «докладчик», объясняет их задачи. Организует «мозговой штурм»: для расшифровки идей противоположной команды.		«менеджер», «секретарь» и «докладчик»; маркеры; тексты, содержащие П2
	Задание 3. Поиск новой информации		10 минут	и П3 (см. Приложение 2)
	Индивидуально читают тексты, содержащие П2 и П3 соответственно, отвечают на вопросы по тексту; в группе отвечают на вопросы для группового обсуждения; выписывают из текстов на ватман функции падежей и примеры употребления.	Раздает тексты, поясняет задание, контролирует и направляет работу команд.		
	Задание 4. Рефлексия и составление кластера и визуального образа		10 минут	
	Придумывают персонаж, который будет иллюстрировать их падеж, и готовятся презентовать свои идеи.	Контролирует и направляет работу команд.		
	Задание 5. Презентация кластеров		5 минут	
	По мере готовности, курсанты презентуют свои кластеры. Противоположная команда слушает, оценивает, насколько успешно их коллеги реализовали стратегию «кластер» и «визуализация».	Организует презентацию кластеров. Просит курсантов оценить, насколько хорошо их коллегам удалось реализовать стратегии «кластер» и «визуализация».		

<p>Продуктивный (самостоятельный выбор стратегий курсантами и комбинирование)</p> <p>(саморефлексия)</p>	<p>Курсанты еще раз индивидуально изучают все 4 кластера, запоминают функции представленных падежей с использованием стратегий по своему выбору. По команде преподавателя записывают в тетрадь падежные функции, которые им удалось запомнить. Сравнивают свои ответы с кластерами, подсчитывают ошибки (недостающие функции). Анализируют, какие стратегии они использовали при выполнении задания, и насколько полезными оказались кластер и ассоциации в процессе припоминания.</p>	<p>Преподаватель размещает перед группой все 4 кластера и просит курсантов запомнить функции падежей, пользуясь любыми известными им стратегиями. Затем преподаватель убирает кластеры и просит курсантов в тетради перечислить функции падежей, которые они запомнили. Возвращает кластеры, просит курсантов подсчитать количество ошибок или каких функций не хватает в их тетрадях. Опрашивает курсантов, какими стратегиями они пользовались при выполнении данного задания и насколько им помогла проделанная работа по составлению кластеров и ассоциаций в запоминании и припоминании падежных функций.</p>	<p>15 минут</p>	
	<p>Выполняют задание. По выполнении задания анализируют, получалось ли у них (пытались ли они) визуализировать кластер для припоминания функций падежей и помогли ли им в данном задании созданные на занятии ассоциативные образы.</p>	<p>Выдает курсантам тестовое задание: определить падеж существительного. Напоминает курсантам, что для этого они могут мысленно визуализировать кластеры и использовать ассоциации. По выполнении задания опрашивает курсантов, пытались ли они использовать кластеры и ассоциации, и насколько это помогло.</p>	<p>15 минут</p>	<p>Тестовое задание (см. Приложение 2)</p>

## Занятие 7. Падежные окончания. Стратегии для запоминания грамматического материала

**Цель занятия** – формирование навыка практического использования стратегий: «ассоциации (движения)», группировка (таблица), выделение цветом, рифма, ассоциации (визуализация).

**Задачи:**

- 1) познакомить курсантов со стратегиями: «ассоциации (движения)», группировка (таблица), выделение цветом, рифма;
- 2) организовать отработку навыка использования этих стратегий в тренировочных заданиях;
- 3) закрепить навык самостоятельного использования стратегии ассоциации (визуализация);
- 4) помочь курсантам оценить возможность использования новых стратегий в их дальнейшей практике изучения РКИ.

Этап	Деятельность курсантов	Деятельность преподавателя	Длительность	Материалы
Организационный	Слушают преподавателя, разбирают ошибки, задают вопросы.	Преподаватель озвучивает результаты теста, который курсанты заполняли на прошлом занятии. Вместе с курсантами разбирают ошибки.	5 минут	Таблица на доске: по горизонтали – П2, П3, П4, П5, П6
Знакомство с новыми стратегиями: движения (ассоциации)  (размышление вслух)	Слушают преподавателя.  Вспоминают, с какими словами обычно используются П2-П6.	Преподаватель предлагает курсантам новую стратегию для запоминания функций падежей – движения (ассоциации). Преподаватель совместно с курсантами вспоминают, какие слова-подсказки помогают определять падеж существительного ( <i>много, мало, у, с, целый, весь</i> и т.д.). Преподаватель выписывает эти слова на доску в таблицу. Далее преподаватель придумывает ассоциативное движение для первого	5 минут	

	Повторяют движение преподавателя.	слова (например, «много»). Поясняет, что это движение поможет ему запомнить слово «много». Просит курсантов повторить это движение.		
Конструктивно-формирующий (первичное закрепление)	Каждый курсант по очереди придумывает движения для оставшихся слов, и все курсанты это движение повторяют.  Заполняют таблицу в тетрадях.  Озвучивают ответы.	Просит курсантов по цепочке придумать движения для оставшихся слов. Подытоживает, какие движения они придумали, затем стирает ответы с доски и предлагает курсантам в тетрадях заполнить таблицу по памяти. Наблюдает, во время работы, пытаются ли курсанты повторять движения. Проводит опрос с целью проверки качества заполнения таблиц.	10 минут	
Рефлексивный (оценка полезности стратегии)	Оценивают, использовали ли они движения для припоминания и насколько это им помогло.	Опрашивает курсантов, насколько движения помогли им запомнить слова.	5 минут	
Знакомство с новыми стратегиями: рифма (беседа)	Слушают преподавателя, отвечают на вопросы.	Рассказывает курсантам о стратегии «рифма», как и когда ее использовать (для запоминания окончаний, ударения, последовательности слов, списков исключений и т.п.). Предлагает курсантам несколько четверостиший о падежах (см. Материалы). Обращает внимание курсантов на окончания существительных, выделенные в стихах, просит сделать	5 минут	Стихотворения про винительный, родительный и дательный падежи (см. Приложение 2)

		вывод, какие окончания используют соответствующие падежи.		
Конструктивно-формирующий (первичное закрепление)	Читают стихотворения хором и индивидуально.	Читает стихотворения с курсантами построчно (3 раза с увеличением длины фраз и темпа). Предлагает нескольким курсантам прочесть стихотворения индивидуально.	5 минут	
Рефлексивный (оценка полезности стратегии)	Оценивают, насколько эти стихотворения помогли им закрепить окончания.	Собирает мнение курсантов о полезности новой стратегии. Спрашивает, готовы ли они использовать данную стратегию в дальнейшем и в каких ситуациях.	5 минут	
Знакомство с новыми стратегиями: группировка (таблица) (беседа)	Слушают преподавателя.	Озвучивает, какую стратегию они сейчас будут использовать («группировка (таблица)»). Поясняет, как, когда и почему используется стратегия «группировка (таблица)» (когда информации много и ее целесообразно разделить по категориям).	10 минут	Таблица В верхней строке местоимения: он, она, оно, в левой колонке 6 падежей русского языка. В
Конструктивно-формирующий (первичное закрепление)	Рисуют таблицу в тетрадях, отвечают на вопросы, приводят примеры.	Совместно с курсантами создает таблицу (преподаватель – на доске): вписывает три окончания именительного, затем родительного падежей с примерами (П1: а, о, нулевое окончание; П2: ы, а, а) (см. Материалы).	5 минут	строку именительного падежа вписываются существительные на -а, -о и согласную. Под ними соответственно вписываются окончания

				родительного падежа.
<p>Конструктивно-формирующий</p> <p>(постепенное устранение поддержки преподавателя)</p>	<p>Читают примеры, заполняют таблицу.</p>	<p>Раздает курсантам примеры употребления падежей 3, 4 и 5, 6 с существительными на -а, -о, согласную; и дает задание поставить существительные в именительный падеж и заполнить таблицу.</p> <p>Проверяет правильность заполнения таблиц</p>	5 минут	<p>Примеры употребления падежей 3, 4 и 5, 6с существительными на -а, -о, согласную (см. Приложение 2).</p>
<p>Знакомство с новыми стратегиями: выделение цветом</p> <p>(от имплицитного к эксплицитному)</p>	<p>У себя в тетрадях выделяют цветом соответствующие строки.</p>	<p>Обращает внимание курсантов на сходства в строке именительного и винительного падежей. Выделяет эти строки одним цветом, просит курсантов сделать то же в тетрадях. Рассказывает о стратегии «выделение цветом» (целесообразно применять, когда много графической информации, чтобы разграничить визуально разные части этой информации).</p>	5 минут	<p>Маркеры</p>
<p>Стратегия ассоциации:</p> <p>Конструктивно-формирующий этап</p> <p>(постепенное устранение поддержки)</p>	<p>Слушают, визуализируют предложенную информацию.</p> <p>Курсанты совместно создают ассоциации для падежных окончаний. Каждая ассоциация</p>	<p>Создает для курсантов ассоциативный образ окончаний родительного падежа (см. Материалы). Поясняет, что это вариант стратегии «ассоциации».</p> <p>Просит курсантов создать ассоциативные образы для падежных окончаний.</p>	15 минут	<p>Ассоциативный образ окончаний родительного падежа: человек, у которого ничего нет, и он плачет: «Ааа!», «Ыыы!».</p>

преподавателя)	заучивается всей группой.			
Рефлексивный (оценка полезности стартегии)	Оценивают, помогли ли им использованные стратегии в закреплении падежных окончаний. Пишут тест.	Собирает обратную связь. Проводит тестирование для проверки прочности запоминания.	15 минут	Тест «Просклонять по падежам» (см. Приложение 2)

### **Занятие 8. Самостоятельное использование мнемических стратегий. Подведение итогов курса.**

**Цель занятия** – знакомство с альтернативными стратегиями запоминания грамматического материала, тренировка навыка самостоятельного выбора стратегии с учетом индивидуальных предпочтений и особенностей задания; отслеживание собственного прогресса.

#### **Задачи:**

- 1) организовать практическую деятельность курсантов по использованию стратегий «сопоставление нового материала с уже изученным», «группировка (таблица)», «выделение цветом» для запоминания грамматического материала;
- 2) закрепить навык самостоятельного использования стратегии «употребить в речи»;
- 3) организовать практическую деятельность курсантов по самостоятельному выбору и использованию мнемических стратегий;
- 4) помочь курсантам оценить свой прогресс в обучении и поставить дальнейшие цели по развитию своей стратегической компетентности.

<b>Этап</b>	<b>Деятельность курсантов</b>	<b>Деятельность преподавателя</b>	<b>Длительность</b>	<b>Материалы</b>
Организационный	Получают оценку преподавателя, задают вопросы (если имеются), сопоставляют свои результаты с результатами одногруппников.	Озвучивает результаты тестирования прошлого занятия, дает развернутую оценку работ курсантов.	5 минут	Результаты тестирования, заполненные тесты курсантов
Знакомство с	Заполняют таблицу: вспоминают	Преподаватель и курсанты продолжают	15 минут	Таблица для выделения

<p>новыми стратегиями: сопоставление нового материала с уже изученным</p> <p>(размышление вслух)</p>	<p>уже изученные окончания, сравнивают новый материал с уже изученным. Выделяют цветом по аналогии с таблицей, которую преподаватель рисует на доске.</p>	<p>заполнять таблицу с падежными окончаниями, при этом преподаватель просит курсантов сравнить уже изученные окончания с новыми. Рассказывает о стратегии «сопоставление нового материала с уже изученным».</p> <p>Выделяет цветом одинаковые окончания в каждой строке таблицы, просит курсантов сделать то же в тетради. Напоминает о стратегии «выделение цветом», объясняет, почему целесообразно использовать ее в данном случае (таблица становится более наглядной).</p>		<p>цветом (слова слева направо в последовательности, наглядной для выделения цветом): ж/р (<i>буква, ручка, тетя, аудитория, тетрадь</i>), м/р (<i>стол, карандаш, врач, нож, товарищ, музей, преподаватель, санаторий</i>), ср/р (<i>окно, море, общежитие</i>)</p>
<p>Конструктивно-формирующий: употребить в речи (автономное использование)</p>	<p>а) играют в снежный ком: «У Ивана нет...»;</p> <p>б) играют в снежный ком: «В отпуске я ездил к...»;</p> <p>в) отвечают на вопросы;</p> <p>г) заканчивают фразы преподавателя существительными в предложном падеже;</p> <p>д) играют в снежный ком: «Я люблю...»</p>	<p>Напоминает курсантам о стратегии «употребить в речи» и предлагает использовать ее для повторения функций падежей и запоминания падежных окончаний. Проводит фронтальный опрос</p> <p>а) организует снежный ком «У Ивана нет...»;</p> <p>б) организует снежный ком «В отпуске я ездил к...»;</p> <p>в) проводит фронтальный опрос курсантов по вопросам, содержащим творительный падеж (например, с кем вы ходили в увольнение на прошлых выходных?)</p> <p>г) читает фразы о профессиях, например, «Врач работает в...»;</p> <p>д) организует снежный ком «Я люблю...».</p>	<p>20 минут</p>	

Продуктивный (Самостоятельный выбор стратегий и комбинирование)	Учат падежные окончания при помощи любой из изученных стратегий.	Просит курсантов выучить наизусть падежные окончания занятия при помощи стратегии на их выбор.	15 минут	
Продуктивный (саморефлексия)	Заполняют таблицу падежными окончаниями. После тестирования курсанты сопоставляют свои ответы с таблицей занятия, подсчитывают ошибки, озвучивают свой результат. Анализируют, какими стратегиями они пользовались для запоминания данного материала.	Просит курсантов заполнить пустой макет таблицы предложными окончаниями. Затем просит курсантов открыть таблицу занятия в тетради и проверить себя, собирает обратную связь. Проводит опрос, какими стратегиями запоминания пользовался каждый курсант.	20 минут	Макет таблицы «Падежные окончания» (см. Приложение 2)
Оценочный	Заполняют анкету. Анализируют, какие задачи курса им удалось реализовать наиболее полноценно, а над какими темами необходимо работать далее. Делятся впечатлениями от занятий.	Предлагает курсантам анкету, состоящую из утверждений типа «я могу... определять падеж существительных» и т.д. Необходимо отметить, насколько эти утверждения верны по субъективным ощущениям самих курсантов. Подводит итоги курса.	15 минут	Анкета «Я могу...» (см. Приложение 3)

## Приложение Б

(справочное)

### Раздаточные материалы занятий

#### Занятие №1

##### Вопросы для обсуждения в «Пиле»

1. Что такое учебные стратегии?
2. Нужно ли учиться учиться? Почему?
3. Как вы думаете, в чем секрет «хороших студентов»?

##### Статья (на русском)

Что такое учебные стратегии?

Благодаря экзотическому выбору моих родителей, в школе я учил немецкий язык. Именно немецкий, а не английский, как большинство российских школьников. Семь лет мы читали тексты, переводили, учили слова... И по окончании школы я все еще не мог говорить на немецком. Однако в университете уже на третьей неделе сентября я осознал, что, кажется, все же понимаю по-немецки. На втором курсе я начал изучать английский язык. На этот раз мне потребовалось всего два года, чтобы уверенно заговорить на языке. На четвертом курсе я начал изучать испанский. И уже спустя две недели мог говорить на уровне выживания. Почему же мой первый опыт изучения иностранного языка был таким долгим? Дело в том, что две первых истории научили меня, как изучать языки. Или, говоря иначе, они изменили мои стратегии для изучения языков.

Есть хорошие и есть плохие стратегии. Хорошие стратегии помогают учиться более эффективно, а плохие – нет.

Я знаю женщину, которая учит английский язык уже 20 лет. Ей приходится много общаться на английском по работе и иногда ездить в заграничные командировки. Она спасается тем, что ведет переговоры письменно. Ее уровня как раз достаточно, чтобы писать тексты и понимать научные статьи. Ее проблема – это аудирование. Она вообще не понимает устную речь, потому что использует ужасные стратегии слушания. Она постоянно пытается «ухватить» первые же звуки английской речи и перевести их на русский, вместо того чтобы выделять главную мысль, концентрироваться на ключевых словах, опираться на контекст. Разумеется, пока она переводит пословно начало фразы, говорящий продолжает свой монолог, и конец предложения женщина в буквальном смысле не слышит.

Учебные стратегии касаются не только аудирования. На самом деле, любая учебная или коммуникативная задача тестирует наши умения применять стратегии: изучение грамматики, чтение, поиск подходящего слова, планирование времени на изучение языка, даже использование словаря! Как много решений необходимо принять, чтобы просто воспользоваться словарем: какой словарь использовать, какие слова переводить (каждое новое слово или только некоторые), как выбрать подходящий перевод из словарной статьи, как использовать новое слово после (выучить его или вставить в перевод и забыть).

Учебные стратегии универсальны. Их можно переносить на самые разные задачи и действия, начиная от задач по математике и заканчивая подготовкой к собеседованию на работу или запоминанием имен людей на вечеринке.

Наверное, правильно было бы сказать, что учебные стратегии – это возможности. Возможность делать что угодно лучше, проще и более эффективно.

Вопросы для обсуждения:

1. Что такое учебные стратегии?
2. Приведите примеры стратегий из статьи.

**Статья (на английском)**

Abridged from “What the “Good Language Learner” Can Teach Us” by Joan Rubin  
 TESOL Quarterly  
 Vol. 9, No. 1 (Mar., 1975), pp. 41-51

It is common knowledge that everyone learns his first language with a fair degree of success, the reason being that everyone is born with the ability to learn a language and then grows up in a community in which he needs to function to some degree through language, the rules of which are imparted to him in the normal course of the day. Yet, it is equally common knowledge that some people are more successful (however this is defined) than others at learning a second language.<sup>1</sup> This differential success is often explained by saying that “X has more language learning ability than Y.” Yet there is something curious here: if all peoples can learn their first language easily and well (although some have more verbal skills than others), why does this innate ability seem to decline for some when second language learning is the task? Although one of the more essential skills which many people try to acquire through formal education is competence in a second or foreign language, the success record for attempts to help students acquire this skill has been notoriously poor.<sup>2</sup>

More positively, we can observe that this ability does not decline for all students studying a second language. We all know of students who learn a second language in spite of the teacher, the textbook, or the classroom situation. How do these individuals achieve their success? I would like to suggest that if we knew more about what the “successful learners” did, we might be able to teach these strategies to poorer learners to enhance their success record.

By strategies, I mean the techniques or devices which a learner may use to acquire knowledge. Some of the strategies which seem to be important are the following: (1) The good language learner may be a good guesser, that is, he gathers and stores information in an efficient manner so it can be easily retrieved. He may listen to a phrase, pick out the words he understands and infer the rest. He may actively look for clues to meaning—in the topic, setting, or attitudes of the speakers. His guessing strategy may be stratified from the more general to the specific so that he gets the most information from each question or sentence. (2) He is often willing to appear foolish in order to communicate and get his message across. (3) He will try out his knowledge by making up new sentences, thus bringing his newly acquired competence into use. I will give more details on good language learner strategies later in this paper, but it is important to [...]

**Answer the questions:**

1. How does J. Rubin define ‘learning strategies’?
2. In her opinion, what distinguishes the ‘good language learner’ from their less successful peers?
3. What examples of good language learning strategies does she mention in the article?

**Статья (на французском языке)**  
**Stratégies d'apprentissage des langues**

Sylvie Cartier

Volume 5, No 3, 2000

*Stratégies d'apprentissage des langues est un terme faisant référence aux processus et aux actions qui sont consciemment déployés par les apprenants d'une langue pour les aider à apprendre ou à utiliser une langue plus efficacement. Ils ont également été définis comme «des pensées et des actions, choisies consciemment et opérationnalisées par les apprenants en langues, pour les aider à effectuer une multitude de tâches dès le début de l'apprentissage jusqu'aux niveaux les plus avancés de performance dans la langue cible».*

Pour apprendre de façon signifiante, il faut vouloir et pouvoir. Lorsqu'il est question d'enseignement postsecondaire, plusieurs pensent (ou espèrent, tout au moins) que les élèves ont tous les outils en main pour pouvoir apprendre significativement. Or, en est-il vraiment ainsi? Le pourcentage important d'échecs et d'abandons au collégial nous amène à penser que les élèves arrivent moins outillés que d'aucuns le croient.

Dans le but d'aider à prévenir chez les élèves certaines difficultés à apprendre, on doit répondre à trois questions: Que doit-on savoir sur les stratégies d'apprentissage pour aider les élèves du collégial à apprendre mieux et davantage? Comment doit-on enseigner ces stratégies en classe? Auparavant, toutefois, pourquoi doit-on s'intéresser aux stratégies d'apprentissage?

Trois raisons principales justifient l'importance que l'on doit accorder aux stratégies d'apprentissage. Des chercheurs, dont Weinstein (1994), ont démontré que les élèves qui réussissent bien leurs cours sont ceux qui utilisent des stratégies d'apprentissage efficaces pour accomplir avec succès les différentes activités qui leur sont proposées.

Une autre raison réside dans le fait que les élèves de l'ordre collégial doivent faire preuve d'autonomie dans leurs apprentissages. Or, pour atteindre ce niveau d'autonomie, ils doivent connaître et utiliser à bon escient des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles portent les études collégiales.

Enfin, il importe de noter que les stratégies d'apprentissage acquises par les élèves au collégial leur seront utiles pour apprendre tout au long de leur vie. Cela vaut, d'une part, pour ceux qui poursuivent leurs études à l'ordre universitaire et, d'autre part, pour les élèves qui s'intègrent au marché du travail et qui auront en main les moyens de se recycler ou de se perfectionner.

**Вопросы для обсуждения:**

1. Что такое учебные стратегии (Stratégies d'apprentissage des langues)?
2. Как они помогают учить язык?

**Занятие №2**

**Анкета Интроверт-Экстраверт**

- 0 = никогда  
 1 = редко  
 2 = иногда  
 3 = часто  
 4 = всегда

<b>Часть 1</b>	
1. Мне больше нравится заниматься в группе, чем индивидуально.	0 1 2 3 4
2. Я легко завожу новые знакомства.	0 1 2 3 4
3. Мне легче заниматься с другими людьми, чем самостоятельно.	0 1 2 3 4
4. Я легко начинаю беседы с незнакомыми людьми.	0 1 2 3 4
5. Общение с большим количеством людей придает мне сил.	0 1 2 3 4
6. Сначала я <u>пробую</u> что-то сделать, а потом пытаюсь <u>понять</u> , как это работает.	0 1 2 3 4
	<b>Всего:</b>
<b>Часть 2</b>	
7. Мой внутренний мир для меня – источник энергии.	0 1 2 3 4
8. Мне больше нравятся индивидуальные задания или задания в парах.	0 1 2 3 4
9. У меня не слишком много интересов, но я уделяю им много времени.	0 1 2 3 4
10. После работы в большой группе я очень устаю.	0 1 2 3 4
11. Работая в большой группе, я предпочитаю отмалчиваться и слушать.	0 1 2 3 4
12. Прежде чем что-то попробовать, мне нужно понять, как это устроено.	0 1 2 3 4
	<b>Всего:</b>

**Часть 1:** \_\_\_\_\_ Экстраверт

**Часть 2:** \_\_\_\_\_ Интроверт

#### Анкета Аудиал-визуал-кинестетик

0 = никогда

1 = редко

2 = иногда

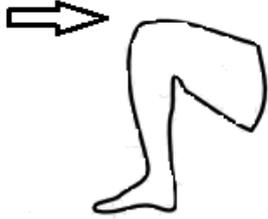
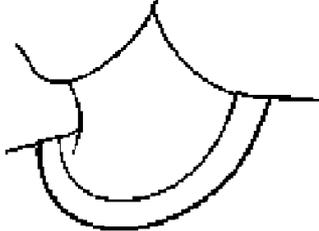
3 = часто

4 = всегда

<b>Часть А</b>	
1. Я активно использую разные цвета в своей тетради.	0 1 2 3 4
2. Мне обязательно нужно, чтобы задание было <u>написано</u> .	0 1 2 3 4
3. Мне важно смотреть на человека, чтобы понять, что он говорит.	0 1 2 3 4
4. Я лучше понимаю преподавателей, которые пишут на доске.	0 1 2 3 4
5. Я хорошо запоминаю лица, но плохо запоминаю имена.	0 1 2 3 4
	0 1 2 3 4
	<b>Всего А:</b>
<b>Часть Б</b>	
7. Мне проще слушать, чем читать.	0 1 2 3 4
8. Я люблю слушать музыку, когда учусь.	0 1 2 3 4
9. Я хорошо запоминаю имена, но плохо запоминаю лица.	0 1 2 3 4
10. Я легко запоминаю шутки, которые услышал.	0 1 2 3 4
11. Я легко узнаю людей по голосу (например, по телефону).	0 1 2 3 4
	<b>Всего Б:</b>
<b>Часть В</b>	
13. Мне нравится сразу начинать работу, а не слушать инструкции.	0 1 2 3 4
14. Мне нужно часто делать перерыв, когда я учусь.	0 1 2 3 4
15. Я лучше думаю, когда двигаюсь (например, хожу по комнате или топаю ногой или жую жвачку).	0 1 2 3 4
16. На лекциях я часто играю ручкой или кусаю карандаш.	0 1 2 3 4
17. Я много жестикулирую руками, когда говорю.	0 1 2 3 4
	<b>Всего В:</b>

## Занятие №3

## Тест на оценку произвольной и произвольной памяти – карточки «Части тела»

7 	11 	20 
40 	68 	35 
4 	19 	93 
51 	22 	46 

### Занятие №4 Рабочие листы «Соедините по смыслу»

#### Соедините по смыслу 1-10 и а-ж

1. Студенты – это такие люди, которые всегда **голодные как волки** и готовы съесть кого угодно и когда угодно.
2. Я очень торопилась, но всё же немного опоздала, потому что маршрутка **ползла как черепаха**.
3. Я смотрел на преподавателя **как баран на новые ворота**.
4. Анна носит старомодную одежду и смешную причёску. Её все девчонки в нашем классе называют **белой вороной**...
5. Мы очень старались, много работали, но как всегда всё **коту под хвост** – наш проект не приняли.
6. Мы на эту тему никогда не говорили. Она и сейчас **молчала как рыба**, но в результате всё же не выдержала.
7. – Девушка, прекратите **считать ворон!** – громко сказала кассирша.
8. Он пришёл к выводу, что его богатство оказало **медвежью услугу** его детям.
9. Через час нужно сдавать текст, а у меня ещё **конь не валялся**.
10. Алексею нельзя идти в музыкальную школу, ему **медведь на ухо наступил**.

1. Голодный как волк	а) <b>молчать, хранить тайну, ничего не говорить</b>
2. Ползти как черепаха	б) смотреть, не понимая, не узнавая, не зная, что с этим делать
3. Как баран на новые ворота	в) человек, который отличается от всех остальных
4. Белая ворона	г) что-то было сделано, израсходовано зря
5. Коту под хвост	д) ещё вообще ничего не сделано
<b>6. Молчать как рыба</b>	е) очень голодный
7. Считать ворон	ж) непрошенная, неумелая или неуместная помощь, которая приносит больше вреда, чем пользы
8. Медвежья услуга	з) идти очень медленно
9. Конь не валялся	и) быть невнимательным, рассеянным, отвлекаться на посторонние предметы
10. Медведь на ухо наступил	к) про человека с плохим музыкальным слухом

### Занятие №5 Промежуточная оценка эффективности стратегий курсантами

#### Анкета мнемических стратегий

Оцените стратегии в таблице, поставив «+» в соответствующей графе.

Название стратегии	Ранее пользовался этой стратегией	Стратегия была для меня новой, хочу использовать ее в дальнейшем	Ранее не пользовался данной стратегией и не хочу пользоваться в дальнейшем
Двусторонние карточки (пролистывание стопки с карточками)			
Движения (губы, пантомима, перекладывание объектов)			
Слушаю новые слова или проговариваю их сам			
Сопоставляю новый материал с уже изученным			
Провожу параллели			
Использую свои сильные стороны			
Запоминаю, где видел это слово: в книге, на рекламном баннере или расположение карточек со словами на столе)			
Мысленно представляю ситуации, где это слово можно использовать			
Использую новые слова в речи			
Часто повторяю пройденный материал			

## Занятие №5

### Ассоциативный образ творительного падежа



### Ассоциативный образ предложного падежа



**Текст «Счастливый человек». Родительный падеж (II 2)** [адаптировано с портала <https://www.orusskomporusski.com/teksty>]

Вы спрашиваете, счастливый ли я человек? Конечно! Почему?

Я не бизнесмен, не директор банка, больших денег у меня нет, но и долгов тоже нет. У меня нет большой и дорогой квартиры. Я живу без машины, с работы я хожу пешком или езжу на автобусе. Дачи у меня нет, старинного серебра нет, антикварной мебели из Италии нет. Я не являюсь членом правительства, ни на какие решения не влияю. У меня нет знакомых сотрудников таможни. Я не получал наследство, и богатых родственников у меня тоже нет.

Поэтому мне не нужно бояться преступников, не нужно бояться, что на даче будет пожар, а курс доллара упадёт. Мне не надо бояться, что меня обманут в банке, возьмут в заложники, что я попаду в аварию на машине.

Зато я много хожу пешком, и это полезно для здоровья. У меня есть любимая жена, которая каждый вечер готовит для меня вкусный ужин, любимая собака, которая всегда радостно встречает меня у двери, много свободного времени. В воскресенье я могу спокойно спать, сколько хочу, а потом мечтать о красивой жизни.

#### Задание 1. Вопросы к тексту

1. Автор текста – богатый человек?
2. Почему он не боится пожара на даче и что его возьмут в заложники?
3. Что у него есть?

#### Задание 2. Групповое обсуждение

1. Вы согласны с автором текста: богатство не приносит добра?
2. Если бы вы получили большое наследство, как бы вы потратили деньги?

**Текст «Настоящие письма». Дательный падеж (П 3)** [адаптировано с портала <https://www.orusskomporuski.com/teksty>]

Сегодня мы редко пишем настоящие письма, на бумаге, и, наверное, не каждый из вас бывал на почте. Что такое почта гораздо лучше понят наши родители и бабушки и дедушки, которые шли на почту, отправляли письмо, а потом месяц ждали ответа. Кому они обычно писали? Матери, отцу, дочери и сыну, сестре, брату, другу, а может и подруге.

Но в 1991 году появился Интернет. Это изобретение изменило то, как мы общаемся, работаем, решаем различные бюрократические вопросы.

Сейчас у нас есть социальные сети и смартфоны. Нам не нужно идти на почту, покупать конверт, марки. Мы общаемся через WhatsApp, Телеграмм или отправляем электронные письма, звоним по телефону, пишем сообщения в чате, записываемся ко врачу через интернет, задаём вопросы на формах другим участникам. Конечно, интернет нам очень помогает и мы к интернету очень привыкли. Сегодня мы можем общаться очень быстро. Хорошо это или плохо? А как вы думаете?

Задание 1. Вопросы к тексту

1. Где люди могут отправить письмо или купить конверт?
2. Когда начал работать интернет?
3. Как люди общаются сейчас и что они используют?

Задание 2. Групповое обсуждение

1. Вы когда-нибудь были на почте? Кому Вы отправляли настоящее письмо?
2. Как вы считаете, быстрое общение – это прогресс или стресс?

## Занятие №6

### Тестовое задание

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

### I. Определите падеж выделенных существительных и заполните таблицу

1. Я читаю письмо.
2. Мой брат работает на заводе.
3. Мы находимся в центре города.
4. Ты идешь на лекцию?
5. Студенты идут из библиотеки.
6. Пожалуйста, вытрите с доски тряпкой.
7. Вчера не было дождя.
8. Девушки говорят о подруге.
9. Мой друг пьет чёрный кофе, и я тоже предпочитаю кофе без молока.
10. Брат часто помогает сестре.
11. Станция метро находится напротив музея.

12. Сергей идёт к преподавателю.
13. У Ивана сегодня день рождения.
14. Это письмо для декана.
15. В коридоре мы встретились с профессором.
16. Сергей хочет быть лётчиком.
17. Президент поздравляет страну с Новым годом.
18. Эти студентки приехали из Москвы.
19. Извините, у меня мало времени.
20. Я не могу привыкнуть к холодной зиме в России.
21. На консультации студенты задавали вопросы профессору.
22. Стул стоит справа от окна.
23. Она никогда не ездила на поезде.
24. Врач сказал моему дедушке, что дедушке нельзя курить.
25. Максим работал весь день и очень устал.

	П2	П3	П4	П5	П6
Предложения №:					

### Занятие №7

#### Стихотворения с падежами

П2

Нет журнала, нет картины,  
 Нет Ивана, нет Галины.  
 Нет - кого? и нет чего?  
 Нет её и нет его.

П3

Я пишу письмо Хуану,  
Джону, Игорю, Степану,  
Кате, Тане, Маше, Грете  
 И моей подруге - Свете.  
 Я пишу письмо - кому?  
Васе, другу моему.

П4

Люблю я борщ да щи, да и солянку,  
 Люблю я мясо, сыр и колбасу,  
 Люблю я также русскую овсянку,  
 Люблю я всё, не знаю, почему.

### Примеры употребления падежей 3-6 (исследование падежных окончаний)

Поставьте выделенные существительные в именительный падеж и заполните таблицу

#### Дательный падеж (П3)

1. Я отдал свою книгу Максиму.
2. Отец подарил сыну новый телефон.
3. Андрей помогает Наташе решить трудную задачу.
4. Анна всегда помогает своей маме.
5. Машина подъехала к озеру.

#### Винительный падеж (П4)

1. Дай мне почитать твой журнал.
2. Мой друг перевел текст за 15 минут.
4. Я сделаю эту работу за месяц.
5. Он зашел в мою комнату только на пять минут.
6. Я не знаю этого студента.
7. Я видел этого курсанта в магазине.
8. Мы не знаем, как перевести это слово.

#### Творительный падеж (П5)

1. Максим работает инженером.
2. Ирина хочет стать переводчиком.
3. Ольга вчера гуляла с Анной.
4. Дворник подметает пыль метлой.
5. Я не люблю кофе с молоком.

#### Предложный падеж (П6)

1. Андрей изучает математику в университете.
2. Марина прочитала статью в журнале.
3. Я покупал эти книги на улице Арбузова в книжном магазине.
4. Виктор взял тестовое задание на кафедре.
5. Она мечтает о лете.

	<b>он</b>	<b>она</b>	<b>оно</b>
П1	-	-а	-о
П2			
П3			
П4			
П5			
П6			

**Тестовое задание****Просклоняйте по падежам:**

П1	одежда	П1	центр
П2		П2	
П3		П3	
П4		П4	
П5		П5	
П6		П6	

П1	билет	П1	посольство
П2		П2	
П3		П3	
П4		П4	
П5		П5	
П6		П6	

П1	слово	П1	литература
П2		П2	
П3		П3	
П4		П4	
П5		П5	
П6		П6	

**Занятие №7****Макет таблицы «Предложные окончания»**

Женский род

П1	буква	ручка	тетя	аудитория	тетрадь
П2					
П3					
П4					
П5					
П6					

Мужской род

П1	стол	карандаш	врач	нож	товарищ	музей	преподаватель	санаторий
П2								
П3								
П4								
П5								
П6								

Средний род

П1	окно	море	общежитие
П2			
П3			
П4			
П5			
П6			

## Приложение В

(обязательное)

### Анкета учебных стратегий «Как учиться эффективнее»

Оцените, знакомы ли вам эти учебные стратегии по шкале от 1-3, где:

1 – я никогда не слышал об этой учебной стратегии / я раньше не знал, что это может быть полезно в изучении ИЯ,

2 – я слышал о такой учебной стратегии, но я не представляю, как это может помочь мне в изучении ИЯ, я не знаю, как применять эту стратегию на практике,

3 – я знаком с этой учебной стратегией, понимаю, как и когда ее применять.

Фамилия, имя \_\_\_\_\_

Как мы учим языки	1,2,3
1. Если я что-то не понял, я спрашиваю преподавателя.	
2. Я веду тетрадь с новыми словами (записываю туда примеры употребления, транскрипцию, перевод слов).	
3. Я записываю новые слова на карточки: на одной стороне русское слово, на другой стороне перевод. Так я учи три слова каждый день.	
4. Я повесил списки русских слов в своей комнате, разделив слова по категориям: «профессия», «еда» и т.д.	
5. Я регулярно спрашиваю себя: «Как бы я сказал это по-русски».	
6. Я часто повторяю грамматику и слова по своим записям в тетради.	
7. Я смотрю фильмы и видео на русском.	
8. Я слушаю русскую музыку.	
9. Я читаю адаптированную литературу на русском.	
10. Я читаю блоги / журналы / художественную литературу на русском.	
11. Я общаюсь на русском через Интернет либо с носителями языка (в языковой среде)	
12. Я веду личный дневник на русском.	
13. Я стараюсь проводить параллели между новым материалом и уже изученным, между русским языком и моим родным языком и др.	
14. Я пишу немного по-русски каждый день, например, комментарий к посту в Интернете, эссе и т.д.	
15. Я говорю на русском с другими курсантами в свободное время.	
16. Я пользуюсь сайтами для изучения иностранных языков.	
17. Когда я читаю текст на русском, я не перевожу все незнакомые слова, а отбираю для перевода только те слова, которые влияют на понимание текста.	
18. При прослушивании и прочтении текстов на русском языке, я стараюсь предугадывать дальнейший ход повествования.	
19. Я веду портфолио, в котором собираю свои учебные достижения.	



## Приложение Г

(обязательное)

### Бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию

#### Инструкция российским студентам

**Attention:** In this test you'll need to register the exact time spent on the task. Before reading the instruction write the time when you started. When you finish doing the task please remember to come back and write the entire task duration.

**Starting time:**

**Time spent:**

Please, read the instructions in the left and right column.

Pretend that you have just come back from your first day of work experience. You have been asked by your teacher to write a little report (80 to 150 words), which should include:

a. A brief description of the workplace (e.g. shop /office), of your boss, Mrs. O'Neill, and of Mark, one of your colleagues in the office (in the present tense and no more than 70 words long).

b. An account, in the past tense, of what you did which should include the description of something that went wrong while you were working, e.g. a little accident/problem (about 70-80 words).

You are allowed to use a dictionary if needed.

**Underline** any words that you look up in a **dictionary**.

After you have done the task, answer the **questions**:

- Try to explain your thoughts and actions about the task before you started writing.  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- In what ways did you check your writing? For example, only at the end, or each sentence.  
 \_\_\_\_\_

## Приложение Д

(обязательное)

### Бланки для проведения саморефлексии по проделанному заданию

#### Инструкция студентам-иностранцам

**Внимание:** В этом тесте необходимо будет отметить время, затраченное на выполнение задания. Перед прочтением инструкции, пожалуйста, отметьте время начала выполнения задания. После написания теста не забудьте вернуться в начало и отметить общее время, затраченное на задание.

**Время начала выполнения:**

**Общая продолжительность:**

Прочтите инструкции к заданию в левой и правой колонке.

Представьте, что вы только что пришли с работы. Это был ваш первый рабочий день на новом месте. Пожалуйста, напишите небольшое сочинение (80-150 слов), которое должно включать:

а) краткое описание вашего рабочего места (например, офис, магазин и т.д.), начальника Марии Ивановны и коллеги Алексея (не более 70 слов и в настоящем времени);

б) описание вашего дня в прошедшем времени, которое должно включать историю о том, что что-то пошло не так, например маленький инцидент на рабочем месте или проблема (около 70-80 слов).

При необходимости вы можете пользоваться словарем.

**Подчеркивайте** слова, которые находите в словаре.

После выполнения задания ответьте на **вопросы:**

- Объясните свой ход мыслей и действий перед выполнением задания.

---



---



---



---

- Как вы проверяли свой текст? Например, только в конце или каждое предложение.

---

## Приложение Е

(справочное)

### Strategy Inventory for Language Learning (SILL)

Version 7.0 (ESL/EFL) © R. Oxford. 1989

(for English learners)

#### Directions

Next to each statement write the response (1, 2, 3, 4 or 5) that tells how true for you is the statement. 1 means NEVER OR ALMOST NEVER TRUE OF ME and 5 means ALWAYS OR ALMOST ALWAYS TRUE OF ME.



**Never true for me**

**Always true for me**

Do not answer how you think you should be, or what other people do. There are no right or wrong answers to these statements. Work as quickly as you can without being careless. This usually takes about 20-30 minutes to complete. If you have any questions, let the teacher know immediately.

Part A

	Your response 1-5
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 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

	Your response 1-5
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 language TV shows, podcasts, YouTube channels.	
16. I read for pleasure in English.	
17. I write notes, messages, emails, 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

	Your response 1-5
24. To understand unfamiliar English words, I make guesses.	
25. When I can't 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. If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing.	

## Part D

	Your response 1-5
30. I try to find as many ways as I can to use my English.	
31. I notice my English mistakes and 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

	Your response 1-5
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

	Your response 1-5
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.	

## Приложение Ж

(справочное)

### Адаптированная версия SILL для изучающих русский язык

#### Инструкция участникам тестирования

Напротив каждого утверждения проставьте цифру от одного до пяти в соответствии с тем, насколько точно это утверждение описывает ваши учебные привычки. «1» означает Я НИКОГДА ИЛИ ПОЧТИ НИКОГДА ТАК НЕ ДЕЛАЮ, а «5» означает Я ВСЕГДА ИЛИ ПОЧТИ ВСЕГДА ТАК ПОСТУПАЮ.



**никогда**

**всегда**

Старайтесь не задумываться о том, как было бы правильнее поступать или как делают другие. Среди этих утверждений нет верных и неверных. Работайте настолько быстро, как вы можете, внимательно читая вопросы. Каждый вопрос переведен на английский язык. Обычно этот тест занимает 20-30 минут.

Part A
1. I think of relationships between what I already know and new things I learn in Russian. Я провожу параллели между тем, что я уже знаю, и новыми явлениями, которые мы изучаем на русском.
2. I use new Russian words in a sentence so I can remember them. Я составляю предложения с новыми словами, чтобы лучше запомнить новые слова.
3. I connect the sound of a new Russian word and an image or picture of the word to help remember the word. Я связываю звучание нового русского слова с картинкой, изображением, чтобы лучше запомнить это слово.
4. I remember a new Russian word by making a mental picture of a situation in which the word might be used. Когда я заучиваю новое русское слово, мысленно я проигрываю ситуацию, в которой это слово можно использовать.
5. I use rhymes to remember new Russian words. Для запоминания новых русских слов я использую рифму.
6. I use flashcards to remember new Russian words. Для запоминания новых русских слов я использую карточки.
7. I physically act out new Russian words. Я использую движения для запоминания новых слов.
8. I review Russian lessons often. Я часто повторяю пройденное.
9. I remember new Russian words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign.

Я запоминаю новые русские слова, запоминая их положение на странице, на доске или, например, на дорожном знаке.
Part B
10. I say or write new Russian words several times. Я проговариваю или прописываю новые русские слова несколько раз.
11. I try to talk like native Russian speakers. Я стараюсь говорить как носители языка.
12. I practice the sounds of Russian. Я тренирую свое произношение на русском.
13. I use the Russian words I know in different ways. Я использую знакомые русские слова в разных сочетаниях.
14. I start conversations in Russian. Если необходимо, я вступаю в разговор на русском.
15. I watch Russian language TV shows, podcasts, YouTube channels. Я смотрю русские сериалы, подкасты, YouTube каналы.
16. I read for pleasure in Russian. Я читаю на русском ради удовольствия.
17. I write notes, messages, emails, or reports in Russian. Я пишу записки, сообщения, электронные письма, отчеты на русском.
18. I first skim a Russian passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully. Сначала я пробегаю русский текст глазами (прочитываю отрывок текста быстро), а затем возвращаюсь и читаю этот же отрывок внимательно.
19. I look for words in my own language that are similar to new words in Russian. Я стараюсь находить в родном языке слова, похожие на новые русские слова.
20. I try to find patterns in Russian. Я стараюсь находить грамматические и лексические шаблоны в русском языке.
21. I find the meaning of a Russian word by dividing it into parts that I understand. Чтобы понять значение русского слова, я разбиваю его на части, мне понятные.
22. I try not to translate word-for-word. Я стараюсь не переводить пословно.
23. I make summaries of information that I hear or read in Russian. Я подытоживаю информацию, которую читаю или слышу на русском.
Part C
24. To understand unfamiliar Russian words, I make guesses. Чтобы понять незнакомое русское слово, я пользуюсь догадкой.
25. When I can't think of a word during a conversation in Russian, I use gestures. Когда во время разговора на русском мне на ум не приходит нужное слово, я использую жестикуляцию.
26. I make up new words if I do not know the right ones in Russian. Если я не знаю подходящего слова на русском, я изобретаю новое слово.
27. I read Russian without looking up every new word. Во время чтения я использую словарь избирательно (я не проверяю в словаре каждое незнакомое слово).

28. I try to guess what the other person will say next in Russian. Я стараюсь предвосхищать мысли говорящего на русском.
29. If I can't think of a Russian word, I use a word or phrase that means the same thing. Если мне на ум не приходит нужное русское слово, я использую другое слово или фразу, которое означает то же самое.
Part D
30. I try to find as many ways as I can to use my Russian. Я стараюсь находить возможности практиковать русский язык.
31. I notice my Russian mistakes and use that information to help me do better. Я обращаю внимание на свои ошибки в русском и использую это знание, чтобы исправиться в дальнейшем.
32. I pay attention when someone is speaking Russian. Когда кто-то говорит на русском, я внимательно слушаю говорящего.
33. I try to find out how to be a better learner of Russian. Я интересуюсь тем, как более эффективно изучать русский язык.
34. I plan my schedule so I will have enough time to study Russian. Я планирую свой график, чтобы иметь достаточно времени на изучение русского языка.
35. I look for people I can talk to in Russian. Я ищу партнеров для общения на русском языке.
36. I look for opportunities to read as much as possible in Russian. Я стараюсь читать на русском как можно больше.
37. I have clear goals for improving my Russian skills. У меня есть четкие цели по улучшению моих навыков в русском языке.
38. I think about my progress in learning Russian. Я анализирую свой прогресс в изучении русского языка.
Part E
39. I try to relax whenever I feel afraid of using Russian. Я стараюсь расслабиться, если мне становится страшно говорить на русском.
40. I encourage myself to speak Russian even when I am afraid of making a mistake. Я заставляю себя говорить на русском, даже если боюсь сделать ошибку.
41. I give myself a reward or treat when I do well in Russian. Я хвалю или поощряю себя, когда у меня что-то хорошо получилось в русском.
42. I notice if I am tense or nervous when I am studying or using Russian. Когда я практикую либо учу русский, я замечаю, если я напряжен или начинаю нервничать.
43. I write down my feelings in a language learning diary. Я веду дневник, в который записываю свои ощущения и эмоции, связанные с изучением языка.
44. I talk to someone else about how I feel when I am learning Russian. Я делюсь с кем-нибудь своими эмоциями и впечатлениями от различных учебных ситуаций и изучения русского в целом.
Part F
45. If I do not understand something in Russian, I ask the other person to slow down or say it

again. Если я что-то не понял, я прошу собеседника говорить медленнее или повторить сказанное.
46. I ask Russian speakers to correct me when I talk. Я прошу носителей русского языка поправлять меня, когда я говорю с ошибками.
47. I practice Russian with other students. Я практикую русский с другими студентами.
48. I ask for help from Russian speakers. Я прошу носителей русского языка о помощи.
49. I ask questions in Russian. Я задаю вопросы на русском.
50. I try to learn about the culture of Russian speakers. Я интересуюсь изучением русской культуры.

## Приложение 3

(справочное)

### Тест-опросник «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» (русскоязычная версия, адаптированная для студентов, изучающих РКИ)

#### Часть 1. Верно – Пожалуй, верно – Пожалуй, неверно – Неверно

1. На занятиях русским языком больше всего мне нравятся коммуникативные задания: дискуссии, дебаты, ролевые игры, живое общение.
2. Я боюсь делать ошибки, потому что не хочу глупо выглядеть со стороны.
3. Я хочу улучшить свои знания русского языка и прилагаю для этого все усилия.
4. Я считаю, что любой человек может выучить иностранный язык.
5. Я легко принимаю критику и спокойно отношусь к исправлениям преподавателя и одногруппников.
6. Если я что-то не понял на занятии, я сразу задаю вопрос, прошу преподавателя объяснить.
7. На экзаменах и во время устных ответов мне сильно мешает волнение: я забываю то, что учил и знал, путаюсь в ответах.
8. Обычно я сдаю свои письменные работы последним, потому что сомневаюсь, по многу раз перепроверяю и исправляю работу.
9. Мне кажется, у меня отсутствуют способности к изучению иностранных языков.
10. На занятиях русским языком мне нравится отвечать у доски, выступать перед группой с докладом/презентацией, зачитывать вслух свои письменные работы.

#### Часть 2. Верно – Пожалуй, верно – Пожалуй, неверно – Неверно

11. Наш преподаватель дает нам слишком мало времени на отработку материала. Обычно мы начинаем новую тему, не потренировав достаточно предыдущую.
12. Мне кажется, наш учебник по русскому языку плохой: старый/скучный/трудный/без аудиозаписей/без рабочей тетради и т.д.
13. Наше расписание учебных занятий по русскому языку контрпродуктивно (занятия проходят слишком редко / слишком часто / не систематически / слишком интенсивный график и т.п.).
14. Мне кажется, мой преподаватель использует устаревшие методики преподавания.
15. Мой преподаватель умеет давать конструктивную оценку проделанной работе. Он тактично и мотивированно говорит о недочетах и всегда умеет заметить положительные стороны.
16. Мой преподаватель умеет поддержать и мотивировать к изучению языка.
17. Мне нравится, как мой преподаватель объясняет материал. С ним (ней) мне, наконец, все становится понятно.

18. У меня сложились хорошие отношения с моим преподавателем.
19. На занятии мы выполняем разнообразные задания на русском: читаем, слушаем, пишем, дискутируем, играем, соревнуемся, участвуем в проектах, практикуем язык в парах и группах.
20. Наши занятия русским языком проходят в очень больших группах: преподаватель не успевает уделить время / дать высказаться каждому ученику на уроке / во время групповой работы говорящие мешают друг другу.

### **Часть 3. Верно – Пожалуй, верно – Пожалуй, неверно – Неверно**

21. Нам задают большие домашние задания по профилирующим предметам, поэтому на домашние задания по русскому у меня остается мало времени.
22. Мне трудно привыкнуть к российскому климату.
23. Я часто попадаю в неприятные ситуации из-за незнания российских законов и официальных правил поведения (в университете, общежитии, на улице и т.д.).
24. В России у меня часто случаются конфликты на религиозной почве.
25. В моем университете мне (было) сложно привыкнуть к: длительности занятий и перемен, типам учебных заданий, методам контроля, которые используют преподаватели в России.
26. Я оказался не готов к тому уровню независимости, которого требует от меня проживание за границей: самостоятельно планировать свой бюджет, решать текущие хозяйственные и административные проблемы.
27. У меня сложились хорошие отношения с моими одногруппниками, в группе я чувствую себя комфортно.
28. Большинство студентов и выпускников нашего факультета имеют слабый уровень знаний по русскому языку.
29. Я очень скучаю по своей семье, мне не хватает их поддержки.
30. Люди в России часто неверно трактуют мои намерения просто потому, что я говорю не то, что ожидается в разных ситуациях.

### **Часть 4. Верно – Пожалуй, верно – Пожалуй, неверно – Неверно**

31. Я хорошо имитирую звуки и интонацию иностранных языков.
32. У меня есть проблемы с дикцией (в родном языке).
33. У меня есть проблемы с правописанием на родном языке.
34. Я часто чувствую неправильности в речи одногруппников, когда они говорят по-русски, хотя не всегда могу объяснить ошибку.
35. В русском мне трудно изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения.
36. У меня хорошая память.
37. У меня есть проблемы со здоровьем, которые затрудняют изучение иностранного языка.

38. Я часто пытаюсь строить фразы на русском так, как они звучали бы на моем родном языке.

39. Я хорошо учился в школе. Мой средний балл аттестата хорошо или отлично.

**Часть 5. Верно – Пожалуй, верно – Пожалуй, неверно – Неверно**

40. Я использую эффективные стратегии чтения текстов на русском языке.

41. Если во время разговора я не могу вспомнить нужное слово, я нахожу способ выразить мысль иначе.

42. В России я обычно провожу время с людьми моей национальности.

43. Я эффективно планирую свое время, стараюсь находить время на домашние задания.

44. Я умею справляться с эмоциональным напряжением.

45. Я знаю эффективные приемы запоминания новых слов.

46. Я владею эффективными стратегиями усвоения грамматического материала.

47. Помимо русского я изучал/изучаю другие иностранные языки.

48. Мне нравится путешествовать, узнавать о новых местах и культурах.

**Часть 6. Непосильно – Трудно – Не трудно – Легко**

49. Чтение: русских букв (кириллица) и их комбинаций, словесное ударение.

50. Написание русских букв и сочетаний букв (чистописание).

51. Артикуляция: русских звуков, сочетаний звуков, слов; и интонационные конструкции.

52. Правила словообразования русского языка, словообразовательные суффиксы и приставки.

53. Падежная система русского языка.

54. Согласование существительных и прилагательных / притяжательных местоимений в роде, числе и падеже.

55. Предлоги, управление глаголов.

56. Глаголы движения (идти, ходить, ехать, ездить и т.д.), оппозиционные глаголы (стоять/ставить, лежать/класть).

57. Вид глагола (СВ-НСВ), временные формы глаголов.

58. Глаголы с постфиксом -ся, категория залога.

59. Различение (выбор) слов, схожих по значению (синонимы).

## Приложение И

(справочное)

### Расшифровка пунктов Теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении ИЯ» (русскоязычная версия, адаптированная для студентов, изучающих РКИ)

Название субшкалы	Содержание
Субшкала психологических барьеров (ПБ)	необщительность как черта характера, страх ошибок, низкая мотивация, неумение принимать критику, стеснение перед преподавателем (как человеком, выполняющим определенную социальную роль), наличие такой особенности как повышенный уровень волнения, эмоционального напряжения, сомнения, колебания, неуверенность в своих знаниях, страх публичного осуждения, скептическое отношение к возможности овладения ИЯ, низкая самооценка.
Субшкала дидактических барьеров (ДБ)	численный состав группы превышает возможность реализации учебных задач, низкое качество учебных пособий, неадекватная плотность учебного графика, низкая компетентность преподавателя: лингводидактическая (неравномерное соотношение видов речевой деятельности на уроке в ущерб говорению; ошибки выбора методов обучения; ошибки предъявления материала), коммуникативная (построение взаимоотношений с учащимися), общепедагогическая (темп работы, ошибки оценочных воздействий, неумение мотивировать учащихся).
Субшкала социально-адаптационных барьеров (АБ)	низко приоритетное положение ИЯ в иерархии учебных ценностей, сложность адаптации к новому климату, сложность адаптации к различиям академической среды России и родной страны студента, сложность адаптации к русским социальным нормам и официальным правилам в России, сложности овладения русскими речевыми стереотипами, проблемы на религиозной почве, неблагоприятный психологический климат в группе, отсутствие положительных примеров в ближайшем университетском окружении, отсутствие семейной поддержки, сложности адаптации к возникшему уровню ответственности (в том числе финансовой).
Субшкала психофизиологических барьеров (ФБ)	слабая артикуляционная чуткость, заболевания речевого аппарата, слабый фонетический слух, слабо развитое чувство языка в родном языке, низкая способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами, низкая способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения, плохая память, низкий уровень общих интеллектуальных способностей, общие показатели здоровья.
Субшкала компетентностных барьеров (КБ)	низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы с текстом, компенсаторных стратегий, коммуникативных, метакогнитивных, аффективных, мнемических стратегий, стратегий усвоения грамматического материала, отсутствие опыта изучения ИЯ, низкая поликультурная компетентность.
Субшкала лингвистич-х барьеров (ЛБ)	особенности русского языка, степень его похожести/непохожести на родной язык студентов.

## Приложение К (рекомендуемое)

### Беседы с преподавателями РКИ

Таблица К.1 – Беседы с преподавателями РКИ

Цветом выделены:

дидактические барьеры, психологические барьеры, социально-адаптационные трудности, психофизиологические факторы, компетентностные барьеры, лингвистические трудности.

Страна, возраст, уровень студента, место учебы	Описание проблемы со слов преподавателя	Барьеры при изучении ИЯ
1. Афганистан, 25 лет, А1-А2, НВВКУ	Переставлял буквы местами, тяжело понимал грамматику. Думаю, причина: нет предрасположенности к этой области. Нет таланта к изучению языков. Не мог писать ровно из-за специфики своего языка, делать правильные связки.	Оптическая дислексия. Слабая грамматическая чуткость. Различия в графических системах родного языка и русского.
2. Свазиленд, 30 лет, А0, НВВКУ	Он, она, оно: ошибки. Преподаватель: Если это она, какое окончание? Студент: а, я. Преподаватель: Если а, я, это он или она? Студент: он. Пришлось рисовать стрелочками и что стрелочка работает как туда, так и обратно. Более низкий уровень образования страны в целом. Не знали других языков, не имели высшего образования.	Низкие показатели IQ. Отсутствие опыта изучения ИЯ. Низкий общий уровень образования. Низкий общий уровень образования в родной стране по сравнению со страной изучаемого языка (макросреда).
3. Китай, уйгур таджикского происхождения, 30 лет, А2, НГТУ	Не сопоставляет с родным языком, не работает этот этап мышления.	Низкая компетентность студентов в использовании стратегий усвоения грамматического материала.
4. Монголия, 20 лет, А1, СибАГС	...не было языкового чутья. Постоянно пользовалась переводчиком и выдавала дурацкие фразы.	Низкая компетентность студентов в использовании стратегий

		<p>работы со словарем.</p> <p>Низкая способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами.</p>
5. Индия, 21-24 года, А1, НГУ	<p>Фонетическая сложность. Вообще по-другому нас слышат. Не мог даже нормально прочитать.</p>	<p>Различия фонетического строя русского и родного языков учащихся.</p>
6. Ангола, 20 лет, А0, НВВКУ	<p>Тугодум. Надо было подробно раскладывать. На письме переставлял буквы местами, выдавая несуразные фразы. «У» писал как «игрек». Закомплексован.</p>	<p>Низкие показатели IQ. Оптическая дислексия. Психологические комплексы и личностные установки.</p>
7. США, 22 года, А2, НГТУ	<p>Визуально и аудиально он не воспринимал информацию, видимо нужно было передвигаться по аудитории, трогать предметы и т.д.</p> <p>Как выяснилось, у студента отсутствовала как таковая мотивация в изучении. На первых неделях студент много развлекался, времени на занятия дома не оставалось [...].</p> <p>Человек просто не увлекался ничем. Книги, кино, путешествия, кухня, музыка, никакая тема его не интересовала. Трудно строить общение с человеком, который не интересуется ничем и, по сути, не растёт и не развивается. Также это влияет на обучаемость. Не было опыта изучения ИЯ. Студент не понимал, как нужно учить язык (карточки, списки слов и др.).</p>	<p>Слабая мотивация к изучению ИЯ. Несоответствие методов обучения специфике индивидуального стиля учения студента. Низкий общий уровень культуры. Отсутствие опыта изучения ИЯ. Низкая компетентность студента в использовании мнемических стратегий.</p>
8. Мали, 20 лет, А1, НГТУ	<p>Не представляют процесс, как должно происходить изучение ИЯ. Изобретают велосипед: купил в книжном магазине детских сказок и учебник 5 класса по математике. Решил, что со словарем переведет все по слову и начнет разговаривать.</p>	<p>Низкая компетентность студента в использовании метакогнитивных стратегий.</p>
9. Южная Корея, 21 год, А0, НГУ	<p>... Он был самым слабым в группе, потому что его отправил отец против его воли учиться в Сибирь. Сам он хотел вернуться в Корею и ненавидел русский язык, о чем сообщал на уроках.</p>	<p>Слабая мотивация к изучению ИЯ.</p>
10. Южная Корея, 20 лет, А1, НГУ	<p>...слабые успехи в учебе были связаны с дисциплиной: он либо опаздывал на каждый урок, либо не посещал занятия.</p>	<p>Отношение к предмету изучения.</p>
11. Южная Корея,	<p>...ему было сложнее, чем остальным, осваивать</p>	<p>Заболевания</p>

22 года, А1, НГУ	разговорную речь: у него был <b>небольшой дефект</b> (неправильный прикус), это в свою очередь вызывало <b>психологический барьер</b> .	<b>артикуляционного аппарата.</b> Психологические <b>комплексы и личностные установки.</b>
12. Нидерланды, 22 года, А1-А2, языковая школа	<b>Медленно запоминал слова, конструкции.</b> Ему много раз приходилось повторять грамматику. Хотя он учил и делал домашние задания. Потратил достаточно много времени, а его уровень поднялся не на много.	<b>Слабая память.</b>
13. Голландия, 50 лет, А1-А2, языковая школа	<b>Быстро забывались конструкции,</b> не мог поддержать элементарные беседы даже на А1.	<b>Слабая память.</b>
14. Австралия, 30-34 года, А1, психотерапевт, занятия по скайпу	... <b>не мог отвечать на элементарные вопросы в диалогах,</b> хотя вопросы понимал и был в состоянии запомнить ответ и повторить его за преподавателем. С монологами тоже проблемы.	<b>Низкие показатели лингвистического интеллекта.</b>
15. США, 57 лет, музыкант, В1	... <b>очень плохо слышала.</b> Не могла долго слушать большой текст. Ей надо было слушать предложениями. Может повторить услышанное, но не может разбить фонетический ряд на слова. Тексты А2 были для нее слишком легкими, а тексты В1 она не схватывала. Она была очень <b>импульсивной</b> женщиной, она очень злилась, потому что понимала, что это ее слабая сторона.	<b>Слабая способность к восприятию на слух.</b> Импульсивность.
16. США, 20 лет, А2, НГУ	<b>Это была затея его папы.</b> Он старался, потому что понимал, что отец ожидает от него определенного уровня. Но он плохо учил лексику.	<b>Слабая мотивация к изучению ИЯ.</b>
17. Тайвань, 27 лет, В1, частные уроки	Тайванец-полиглот не мог научиться, как строить фразы. Он остановился на уровне В1, и сильных улучшений не было, потому что <b>не мог понять структуру предложения.</b> Экзамен В1 сдал, потому что заучил топики механически. В группе он расслаблялся, мог нормально работать только индивидуально.	<b>Низкая компетентность студента в использовании стратегий усвоения грамматического материала.</b>
18. Франция, 70 лет, В2, путешественник, языковая школа	<b>Когда-то неправильно выучил фонетику</b> – не понимал редукцию. Поэтому у него были проблемы с аудированием. Он не узнавал такие слова в потоке речи. Читал, писал прекрасно, большой словарный запас, вел блог о путешествиях. Говорил нормально.	<b>Пробелы в знаниях.</b>
19. Нигерия, 30 лет+, А2, НГУЭУ	<b>Не было опыта изучения ИЯ.</b> Имел конфликтные ситуации с преподавателями,	<b>Микросреда (влияние ближайшего окружения).</b>

	<p>искаженно представлял себе процесс обучения в целом и возможности преподавателя. Если он не выучил, значит, преподаватель не так объяснил. Домашние задания не выполнял, в результате знания предыдущего урока на следующий день не фиксировались.</p> <p>На индивидуальных встречах вел себя адекватно, в группе под влиянием среды был импульсивен, не собран. РКИ нужен для профессии, но как ни странно, мотивации нет (опаздывает на час, зевает, не делает домашние задания).</p> <p>[...] они могут позволить себе на занятиях «расплываться» на стуле, сидеть в наушниках, черных очках, кожаной куртке, есть пирожки. Не приспособлены учить, неспециально, а это особенность менталитета, они не привыкли учиться так, как мы. Не принимают и не допускают, что так можно учиться.</p>	<p>Низкий общий уровень культуры.</p> <p>Отсутствие опыта изучения ИЯ.</p> <p>Слабая мотивация к изучению ИЯ.</p> <p>Отношение к предмету изучения.</p> <p>Неумение / неготовность приспособлять свои учебные стратегии к новым условиям учебной реальности.</p>
20. Конго, 4 курс, 21-22 года, НВВКУ	<p>Демотивированные студенты. Ты мучитель и заставляешь делать их не то, что нужно. Причина, видимо, одна: ты (преподаватель) плохо стараешься.</p>	<p>Слабая мотивация к изучению ИЯ.</p>
21. Лаос, 18 лет, А1, НГУЭУ	<p>Он был из семьи фермера, получил слабое базовое образование.</p> <p>Плохо воспринимал язык, практически не говорил по-русски. Просто зубрил тексты. Если его остановить, не мог воспроизвести ничего. К концу года выучил только ответы на несколько элементарных вопросов.</p> <p>Лаосский язык грамматически проще, поэтому ему сложно было понять русскую грамматику. Не было опыта изучения ИЯ.</p>	<p>Низкий уровень образования.</p> <p>Отсутствие опыта изучения ИЯ.</p> <p>Различия грамматического строя родного и русского языков.</p> <p>Низкие показатели лингвистического интеллекта.</p> <p>Низкая способность к восприятию на слух</p>
22. Лаос, 18 лет, А1, НГТУ	<p>...сложнее всего было со студентом из Лаоса: очень сложно было поставить фонетику из-за разницы речевой структуры языков</p>	<p>Различия фонетического строя родного и русского языков.</p>
23. Лаос, 18 лет, А0, НВВКУ	<p>Трудности начались с алфавитом, с написанием букв. Возможно, ему требуется индивидуальное обучение. Не мог запомнить буквы, как их читать. Тормозил рабочий процесс. Студенту нужно гораздо больше</p>	<p>Оптическая дислексия.</p> <p>Низкие показатели IQ.</p> <p>Низкая самооценка на фоне учебных неудач.</p>

	<p>времени, чем остальным, чтобы понять, о чем говорит преподаватель.</p> <p>Поставил на себя ярлык. Уже не пытается думать, а ждет помощи товарищей – у них уже четко отработанная схема помощи.</p>	
24. Мали, 18 лет, A1, НВВКУ	<p>У него были проблемы в написании слов и с грамматикой. Его однокурсники говорили, что он и по-французски пишет с ошибками. Поэтому это переносилось и на РКИ. Т.е. изначально способности к своему языку у него отсутствовали.</p>	<p>Оптическая дислексия.</p> <p>Нарушение языковой логики (дизорфография).</p>
25. Китай, 21 год, A2-B1, НГУЭУ	<p>Студентка была избалованная. Например, назвала унизительным задание, где нужно было рисовать на доске, а квест в парке утомительным. Жаловалась заведующей.</p>	<p>Замкнутость как черта характера.</p>
26. Япония, 16 лет, A2-B1, НГХУ	<p>Она нормально училась, была усердной, но в какой-то момент у неё пошел резкий протест. Она была против моих заданий, не хотела ничего делать. Может быть, её раздражала моя манера вести урок, мы часто веселились на уроках, но при этом я много требовала от них.</p> <p>...по-японски закрытая, углубленная в себя. Я думаю, что у неё была менее пластичная психика, она не смогла приспособиться к некоторым вещам, потому что так было не только на моих уроках – по специальности тоже были какие-то проблемы. В итоге какое-то время она уехала через.</p>	<p>Низкая коммуникативная компетентность преподавателя.</p> <p>Национальные особенности поведения: углубленная в себя</p>
27. Нигер 25-30 лет, A1, НГТУ	<p>...они в принципе не особо любят учиться. Думаю, здесь большую роль играет характер, менталитет той или иной национальности.</p> <p>Плохое произношение по причине отсутствия домашних занятий. Он пытался всегда перейти на английский язык, чтобы облегчить себе жизнь. Учил русский только в аудитории, не желая погружаться в языковую среду.</p>	<p>Национальные особенности поведения: нелюбовь учиться.</p> <p>Низкая компетентность студентов в использовании метакогнитивных стратегий.</p>
28. Китай, 19 лет, A1, НГТУ	<p>Когда подходила его очередь отвечать, он всегда отказывался говорить. Через 2 месяца его отправили в другую группу, которая только стартовала, но и там он не преуспел. Вот так он 2 года просто просидел. Через два года он знал некоторые слова и простые предложения.</p> <p>Видимо, родители никак его не развивали и к тому же</p>	<p>Низкая компетентность студентов в использовании коммуникативных стратегий.</p> <p>Отсутствие семейной поддержки.</p>

	<p>мало общались с ним. Впрочем, мне казалось, что он сильно <b>комплексует</b>, оттого что у всех студентов родители бизнесмены, а у него папа рабочий на заводе, а мама официант.</p> <p>Различая довольно хорошо звуки на слух и правильно записывая соответствующие буквы, он так и не научился нормально читать. <b>Чтобы прочитать слово, ему необходимо было узнать весь облик слова</b>, как если <b>бы он читал иероглиф</b>. Даже над словом "хорошо" он задумывался секунд на 10, а потом восклицал: "А! Хорошо!". Более трудные слова ему не давались, он их не узнавал и поэтому не мог прочитать. То есть так <b>и не понял принцип алфавитного языка</b>.</p> <p>...похоже, имел и когнитивные проблемы, и внутренние комплексы. На уроках русского языка этот студент всегда <b>был совершенно подавлен</b>. В первый год он производил впечатление аутичного. <b>Во второй год, когда он раззнакомился с одногруппниками</b>, он уже становился весёлым, как только заканчивался урок и можно было общаться на китайском языке.</p>	<p><b>Психологические комплексы.</b></p> <p><b>Оптическая дислексия.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студентов в использовании стратегий чтения (как механического навыка).</b></p> <p><b>Различия графического строя родного языка студента и русского.</b></p> <p><b>Проблемы поиска друзей и поддержки в новом социальном окружении.</b></p>
<p>29. Китай, 19 лет, A1, НГТУ</p>	<p>...не делал прогресс в изучении языка потому, что обладал <b>плохой памятью</b>. <b>Вероятно, мало прикладывал усилий для запоминания слов</b>. Также ему <b>трудно давалось понимание грамматики</b>. Вероятно, ему нужно было объяснять по-китайски, тогда бы он быстрее понял и проникся <b>флективным строем русского языка</b>. Проучившись полгода в моей группе, он затем перешёл в другой вуз, преследуя какие-то свои цели. И когда мы встретились спустя 1,5 года, то он уже говорил со мной по-русски. Думаю, что он из тех людей, которые лучше учат язык не в <b>аудитории, а через общение</b>. Далеко не все обладают академическим мышлением, позволяющим учиться по книгам и со слов учителя, не находясь в реальной ситуации.</p>	<p><b>Слабая память.</b></p> <p><b>Различия грамматического строя родного языка студента и русского.</b></p> <p><b>Форма обучения, не соответствующая психологическим особенностям ученика.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студента в использовании мнемических стратегий.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студента в использовании стратегий усвоения грамматического материала.</b></p>
<p>30. Китай, 34 года, A2, индивидуальные занятия с</p>	<p>...проживавшая с мужем и маленькой дочкой в Новосибирске. Язык ей нужен был, чтобы общаться с воспитателями в детском саду и с педагогами в разнообразных кружках, которые посещала её дочка.</p>	<p><b>Слабый фонематический слух</b></p>

репетитором	<p>Она была очень старательной, делала потрясающие конспекты по всем правилам, и следуя этим правилам и образцу, она выполняла все письменные задания почти без ошибок. Но вот с чтением и произношением были серьёзные проблемы, можно сказать, <b>дислексия</b>. Она переставляла буквы местами, категорически не выговаривала Ж, Р и др. звуки. В результате запоминание слов было сильно затруднено. Также проблемы с произношением влекут за собой общие трудности в освоении русской грамматики, которая требует большого внимания (а оно, в свою очередь, тратится на артикуляцию).</p>	
31. Нигер, 20 лет, А2, НГТУ	<p>Нигерийцы – это совершенно <b>другой тип людей</b>. Коллеги напрасно мучаются с ними в стенах университета, потому что они в большинстве своём абсолютно не расположены к академической деятельности.</p> <p>Студент посещал все занятия, но был <b>не способен к обучению</b>, думаю, я могу назвать его проблемным. <b>Не понимал, как и зачем нужно что-то делать, логику изложения материала не понимал, дома не занимался (скорее не из-за лени, а в силу учебных привычек)</b>.</p> <p>Выделялся на фоне группы, сильно отставал.</p>	<p><b>Национальные особенности поведения: неусидчивость, нелюбознательность.</b></p> <p><b>Неумение / неготовность приспособлять свои учебные стратегии к новым условиям учебной реальности.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студента в использовании метакогнитивных стратегий.</b></p> <p><b>Неспособность к индуктивному обучению.</b></p>
32. Нигер, 32-33 года, бакалавр биоинженерии, НГТУ	<p>... мне не удалось его научить почти ничему. Дело в том, что он всё время только повторял мои слова. Я ему задавала вопрос, а он вместо ответа старательно и воодушевлённо повторял мои слова. В результате я не могла добиться от него никакого разумного диалога. Даже когда объясняла ему по-английски, это мало помогало, так как у него ещё были <b>проблемы с логикой</b>.</p>	<p><b>Низкие показатели IQ.</b></p>
33. Таджики из Китая, 21-22 года, А2 (по факту), группа В1, НГТУ	<p>Он хорошо понимал преподавателя и других студентов, но все остальное, особенно продуктивные виды РД (говорение и письмо), было ужасным. Он <b>не понимал структуру русского языка вообще</b>. Не мог формулировать предложения, не понимал структуры предложения, не мог разграничивать свои мысли в</p>	<p><b>Низкая компетентность студента в использовании стратегий освоения грамматического материала.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студента в использовании</b></p>

	<p>написании текста, грамматические ошибки у него были на все правила. Он был активным, не забитым студентом, с чувством юмора (всегда сам смеялся над своими ошибками), всегда делал домашние задания. Новый материал всегда разъяснялся для него лично, но у него ничего не сдвигалось. Вероятно, у него не было склонности к изучению языков. Знать языки, говоря на них с рождения, это одно, а учить уже во взрослом возрасте, чувствовать язык и понимать его структуру – другое.</p>	<p>стратегий написания текстов.</p> <p>Неспособность к индуктивному обучению.</p>
34. Китай, 18, А2, НГТУ	<p>Разница в языках тоже очень сказывается. Языки кардинально разные, отсюда проблемы во всем: в фонетике, грамматике и т.д.</p> <p>Разница в культурах, в системах образования. Она могла прекрасно делать грамматические упражнения, подставлять окончания, но при этом вообще не понимать смысла предложений. При выполнении домашнего задания, в словарь даже не смотрит. ...ещё психологические барьеры: боязнь ошибок, страх быть не понятой. Я думаю, ее главная проблема заключалась в отсутствии мотивации к изучению языка и неумении учиться. На мой взгляд, она плохо представляла, зачем ей вообще нужен русский язык.</p>	<p>Различия в грамматическом строе родного языка и русского.</p> <p>Различия в фонетическом строе родного языка и русского.</p> <p>Низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы с текстом.</p> <p>Неумение / неготовность приспособлять свои учебные стратегии к новым условиям учебной реальности.</p> <p>Страх ошибок.</p> <p>Страх быть не понятым.</p> <p>Слабая мотивация к изучению ИЯ.</p>
35. Китай, 17 лет, А1, СибАГС	<p>Он за три месяца до сих пор алфавит не выучил и читать не научился. Но это элементарная лень, я считаю и неумение учиться.</p>	<p>Отношение к предмету изучения.</p>
36. Китай, 18 лет, СибАГС	<p>Плохо учился в школе и не смог никуда поступить. У него, в принципе, уровень знаний во всех областях очень низкий.</p>	<p>Низкий общий уровень образования.</p>
37. Англия, 50 лет, А0, НГУ	<p>У него была в голове огромная каша. Это было выше его сил понять, к каким частям речи какие окончания подставлять, у него все было в куче.</p>	<p>Низкая способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения.</p>
38. Таджикистан,	<p>Она не ходила на занятия, прогуливала. Ей вообще не</p>	<p>Отношение к предмету</p>

18 лет, A2, СибАГС	нравится. Пошла на экономику под давлением родственников. Ей это не к душе, математика, статистика не нравится.	изучения. Слабая мотивация к изучению ИЯ.
39. Монголия, 18 лет, B1-B2, СибАГС	<p>Долго адаптировался. Социокультурная адаптация очень медленная. ... все не так, как он себе представлял, он в шоке и ужасе.</p> <p>Тем более он приехал из села, а тут мегаполис, их заселяют в прекрасные жилищные условия, и они вынуждены ходить в магазины.</p> <p>Медлительный, недисциплинированный, не успеваешь записывать лекции. Скромность, немногословие – национальная черта.</p>	<p>Трудности адаптации к новому укладу жизни (большой город).</p> <p>Низкая компетентность студентов в использовании метакогнитивных стратегий.</p> <p>Низкая компетентность студентов в использовании когнитивных стратегий.</p> <p>Национальные особенности поведения: Скромность, немногословие</p>
40. Бразилия, 21 год. Сдан экзамен A1 (результат 89 баллов из 100), БФУ им. Канта	Его трудности связаны с тем, что он перфекционист и пессимистично настроен. Никаких проблем в понимании тем не испытывает. Но сам себя настраивает пессимистично. И всегда все фразы начинает со слов: "это, наверное, неправильно". И просит останавливать его сразу, как сделает ошибку (я же придерживаюсь метода – дать договорить мысль и потом поправить). Теперь он останавливается каждые 2-3 слова и уточняет, все ли верно. При этом в группе царит расслабленная атмосфера. Лишь сам себя загоняет в угол.	Наличие такой черты характера как перфекционизм. Пессимизм.
41. Бразилия, 24 года, A1, БФУ им. Канта	Не испытывает трудностей в понимании определенной темы в момент объяснения. На уроке может все идеально отвечать. Но стоит пойти дальше, как он по-прежнему остается в предыдущей теме, или все меняет в соответствии с новым, например, введенным падежом. В результате индивидуальных бесед поняла, что абсолютно не знает структуру и своего родного языка, поэтому и русский не может воспринимать структурно. ...просто пытается угадать окончание (если урок грамматики).	Слабо развитая лингвистическая компетентность.
42. Южная Корея 30+, B1, РАТИ-	Он был человеком со сложным характером. Мы с ним хорошо ладили, а вот остальные говорили, что он	Низкие показатели лингвистического

ГИТИС	<p><b>трудный.</b> Хотя он был хорошим актером, даже снимался у нас в кино (несколько сериалов и один полнометражный фильм).</p> <p>Он ко мне попал, когда уже изучал русский язык года три. Тогда он мог читать и делал упражнения по грамматике весьма успешно. <b>Но совсем не говорил: все глаголы у него были делать, а все остальное – так, вот. Так и говорил: делать тактактак.</b> Несмотря на то, что мы с ним занимались довольно усердно. К концу своего обучения он освоил глагол "быть" и прийти. И писал мне сообщения: я пришел. При этом он читал и понимал тексты и даже мог в тексте найти правильный ответ на вопрос. В группе училось 4 корейца. При этом остальные трое, тоже учившиеся у меня, вполне хорошо разговаривали по-русски.</p>	<p><b>интеллекта.</b></p> <p><b>Неуживчивость как черта характера.</b></p>
43. Гвинея, 23 года, А2, Центр русского языка МГУ	<p>Граматику она немного выучила, может выполнить задание по грамматике по образцу, то есть репродуктивный навык есть, а продуктивных нет вообще: <b>она самостоятельно (без образца) не может написать предложение, не понимает живую речь на слух, в речи только инфинитивы и именительный падеж.</b> Как ни странно, понимает она достаточно быстро. Но только если перед ней есть образец. Шаг влево, шаг вправо – всё, не может сделать. При этом в начале обучения она так мастерски компилировала разные образцы-модели в письмах личного характера и других творческих заданиях, что у меня создалась иллюзия, будто бы она неплохо понимает язык.</p> <p>Проблема была обнаружена во время промежуточной аттестации. Сейчас сильно чувствуется отставание от остальных, раньше было не так критично. Она вообще практически не говорит по-русски, не понимает речь, задания делает с помощью одногруппников, чтение – с помощью переводчика. <b>Переводит каждое слово.</b> Уж отучали её, отучали каждое слово переводить...</p> <p>Возможно, это какое-то полное непонимание структуры языка.</p>	<p><b>Низкая способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения.</b></p> <p><b>Слабые способности к восприятию на слух.</b></p> <p><b>Низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы со словарем.</b></p>
44. Германия, 28-30 лет, А2, НГТУ	<p>Вероятно, у него <b>дислексия</b>, не способен читать и воспринимать <b>написанный текст.</b> Мы с ним активно использовали аудио материалы, много проговаривали и повторяли вслух предложения и тексты, как в</p>	<p><b>Оптическая дислексия.</b></p>

	системе сторителлинга. Это очень помогало.	
45. Шотландия, 56 лет, A2, НГТУ	Еще один студент с <b>дислексией</b> . Трудно давалось чтение и письменные упражнения, слабо развита зрительная память. Использовали аудиоматериалы и вопросно-ответную форму работы. Домашнюю работу он выполнял с женой или русскими друзьями, которые ему помогали с произношением написанного.	<b>Оптическая дислексия.</b>
46. Китай, 21 год, В1, СПбГЭУ, индивидуальные занятия с репетитором	...уже 4 год в России, а до меня по-русски понимала процентов 30%. Сейчас есть прогресс, понимает 80% специальной лексики, разбираем «международные отношения». Я ей <b>постоянно внушаю, что если не будет самостоятельной работы дома</b> , помимо уроков, то и прогресса не будет! Она начала дома заниматься усиленно.	<b>Низкая компетентность студентов в использовании метаконитивных стратегий</b>
47. Китай, 18 лет, A1-A2, НГУЭУ	Приехал в Россию с папой. У папы бизнес в России. Мотивации нет, так как планирует в будущем работать с папой. Для работы с папой нужна специфическая лексика (налоги, договоры, поставка товара, опт и розница). О правилах употребления этой лексики студент активно интересуется на перемене. Итог: овладев лексикой базового уровня, научившись говорить на бытовые темы, слушатель перестал заниматься русским языком, так как считает, что полученных знаний ему достаточно, чтобы проживать на территории России.	<b>Слабая мотивация.</b>
48. Китай, 18 лет, A1-A2, НГУЭУ	Из обеспеченной семьи. <b>Страха потерять место в группе нет</b> . Занимается без особого желания. Свободно <b>говорит на английском</b> , что естественно затрудняет переход на русский. <b>Ленивый, убежден, что деньги решают всё</b> . На фоне других начал заметно отставать, появилась мотивация: быть лучшим. В итоге, досрочно сдал экзамены и учится сейчас в Санкт-Петербурге.	<b>Слабая мотивация. Лени как черта характера. Убеждения: деньги решают все. Низкая компетентность студентов в использовании метаконитивных стратегий.</b>
49. Италия, 52 года, A1, НГУЭУ	Есть мотивация: нужно жить в России, уметь общаться. <b>Темп работы очень медленный</b> . Пишет медленно. Путает русскую букву <b>т (прописную) с латинской m</b> (на протяжении всего семестра). <b>Трудно даются шипящие</b> . <b>Нервничает. Злится</b> . Ничего не получается. Бросил обучение. При этом очень позитивный и общительный (на итальянском) человек.	<b>Оптическая дислексия. Слабая артикуляционная чуткость. Низкие темпы усвоения материала. Неумение контролировать свои эмоции: агрессия.</b>

50. Китай, 18 лет, A1, СибАГС	Основная причина трудностей обучения – отсутствие мотивации. За нее выбор сделали родители. Вообще не видит смысла учиться, хочет работать на заводе.	Слабая мотивация.
51. Китай, 18 лет, A1, СибАГС	Из-за больших нагрузок постоянно хочет спать, т.е. физическое переутомление мешает воспринимать информацию. Слабый базовый уровень подготовки по всем предметам, отсюда неумение и нежелание учиться. При усложнении материала начались трудности и масса ошибок грамматических и орфографических. Живет в общежитии, нет родительского и учительского контроля.	Физическое переутомление. Низкий общий уровень образования. Возросший уровень ответственности. Слабая мотивация на фоне учебных неудач.
52. Китай, 18 лет, A1, СибАГС	Студент просто не хотел учиться. Он ходил по клубам, на занятия приходил два-три раза в месяц, естественно, по программе начал отставать. Заплатили, контракт заключили, их право прийти-не прийти.	Отношение к предмету изучения. Слабая мотивация.
53. Китай, 18 лет, A1, СибАГС	Он очень хотел учиться. Приезжал три года подряд. У него в голове ничего не остается. Он может делать упражнение по примеру. Вот окончания, вот такой падеж делаем, у него есть табличка перед глазами, он сидит делает, без ошибок. По невнимательности бывает допускает, редко. Завтра приходит, даешь ему то же самое задание, и ничего не получается. Если что-то похожее, но немного изменить задание, у него все ломается.	Низкая способность изменять слова согласно правилам грамматики и объединять их в предложения. Слабая память.
54. Китай, 18 лет, A1, СибАГС	Мне кажется, ему в принципе языки не даются. Он даже по примеру не мог делать. Как дела? – Хорошо. На доске все это написано, все 10 человек мне это ответили, а он не может. Он сидит, пытается, все слушает, но все неправильно. Ему друзья пытались по-китайски объяснять, с минимальным прогрессом. Возможно, ему было сложно психологически: ничего не понимает, учиться трудно... На учебу его отправили родители, но он только один год был, потом его родители пожалели, забрали.	Слабая мотивация. Низкие показатели лингвистического интеллекта.
55. США, 60+, A1, НГУ	Не справлялась с программой. Вероятно, индивидуальные занятия были бы более эффективными. Она все делала намного медленнее чем остальные. Тяжело давались новые слова и правила. А также психологический барьер имел место быть. Думаю, если бы мы занимались отдельно, то мы	Низкие темпы усвоения материала Психологические комплексы.

	бы этот материал прошли, но, скажем, не за 100 часов, а за 160-180.	
56. США, 21 год, A1, НГТУ	Никогда не изучал никакой иностранный язык, с трудом ломается представление о том, что есть другие языковые системы.	Отсутствие опыта изучения ИЯ.
57. Англия, 30 лет, A1, НГТУ	Нет предыдущего опыта изучения иностранных языков. Очень тяжело давалось самое начало: непонятна логика языка, грамматика и т.д. Ищет аналогии, а их мало.	Отсутствие опыта изучения ИЯ. Различия грамматического строя родного языка и русского.
58. Германия, 40 лет, A2, НГТУ	Неудачный предыдущий опыт изучения языка: видимо, все сводилось к грамматическому подходу. Студент не понимает, что такое глагол, прилагательное и т.д. Нет терпения, не готов начать учиться строить маленькие фразы, постепенно усложняя их. Ждет, что преподаватель будет переводить ему фразы во время урока. Дотошность. Хочет понять все нюансы, перевести каждое слово в предложении. Процесс обучения замедляется, следующая стадия: фрустрация, каша в голове. Запутывается ещё больше. Настаивает, что ему нужно обязательно получить сертификат, сдать экзамен. Хотя это не так. Не знает, как учиться. Типы заданий не знает. Не понимает, зачем что-то делать. Преподавателям не доверяет и работает по принципу «клиент всегда прав». Знает лучше, надо домашнее задание или нет и т.д.	Низкая лингводидактическая компетентность преподавателя. Низкая компетентность студентов в использовании стратегий говорения и письма. Низкая компетентность студентов в использовании когнитивных стратегий. Низкая компетентность студентов в использовании метакогнитивных стратегий. Подозрительность, недоверчивость, привычка доверять себе больше, чем экспертам. Низкая компетентность студентов в использовании стратегий работы с текстом. Понижение мотивации на фоне учебных неудач
59. Вьетнам, 18 лет, A1, НГТУ	Большие проблемы с фонетикой. Это связано с его родным языком, поскольку он более мягкий, певучий, у них существуют тональности в языке и отсутствуют многие звуки, которые есть в русском языке.	Различия фонетического строя родного языка и русского.
60. Китай, 18 лет, A1, НГТУ	Проблемы с родительным падежом, особенно с множественным числом родительного падежа. Оттуда	Различия грамматического строя родного языка и

	и с винительным тоже возникают проблемы, в тех местах, где винительный имеет окончания родительного.	русского.
61. Турция, 18 лет, A1, НГУ	Проблемы с фонетикой: на твёрдую и мягкую «в» - «вход» говорит как «выход», «внести» как «вынести» и т.д.	Различия фонетического строя родного языка и русского.
62. Южная Корея, 22 года, A1, НГУ	Милый парень из Южной Кореи, что-то немного выучил на родине и прилетел в Новосибирск. Тест на A1 гордо написал на 20%. Было ощущение, что человек просто не может провести аналогию и способен только повторять за преподавателем. Донести до него, что мы используем грамматические формы, потому что это система, так и не получилось. Человек абсолютно не усваивал грамматику, и просто говорил номинативами и инфинитивами. И говорит, наверное, до сих пор. И также нельзя сказать, что он усердно занимался, часто просыпал пары или спал прямо на них. Слова учил через раз. И я отметила для себя, что и по-английски он говорил также бессвязно, и мне выпал шанс пообщаться с ним после занятий по-корейски, и я поняла, что он и на родном языке иногда путает падежные аффиксы, так что, возможно, у него есть какое-то упущение на уровне нейрологии, а не просто на уровне понимания. Он был очень своеобразный, возможно какие-то задатки аутизма, потому что у него были очень странно сформированы социальные навыки.	Аутизм. Низкая способность к индуктивному обучению. Отношение к предмету изучения. Нарушение языковой логики (дизорфография).