

Тартуский университет
Факультет гуманитарных наук и искусств
Институт иностранных языков и культур
Отделение славистики

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС
В ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Магистерская выпускная работа
студентки отделения славистики
Виктории Фекляевой

Научный руководитель —
Н. А. Йоонас (МА)

Тарту 2025

Оглавление

Оглавление	2
Введение	4
Глава 1. Основные барьеры, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка как иностранного	7
1.1. Лингвистические трудности русского языка	7
1.1.1. Фонетические, графические и орфографические трудности	8
1.1.2. Грамматические трудности	12
1.1.3. Лексико-семантические трудности	20
1.2. Отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики	22
1.2.1. Понятие языковой среды	23
1.2.2. Значение языковой среды и языковой практики для овладения языком	26
1.2.3. Возможные решения: создание языковой среды искусственным путем	28
1.3. Психологические барьеры	31
1.3.1. Языковая и социальная тревожность	33
1.3.2. Экзаменационная тревожность и страх негативной оценки	37
1.3.3. Перфекционизм и страх ошибки	39
1.3.4. Низкая мотивация и выученная беспомощность	42
1.3.5. Другие психологические барьеры при изучении иностранных языков	44
Глава 2. Самостоятельное обучение	47
2.1. Понятие «самостоятельного обучения» в методике преподавания РКИ	52
2.1.1. Самообучение в контексте автономного, самонаправленного обучения и саморегулируемого обучения	54
2.1.1.1. Автономия обучающегося	54
2.1.1.2. Самонаправленное обучение	57
2.1.1.3. Саморегулируемое обучение	60
2.2. Формы и стили самостоятельного обучения	63
2.2.1. Формы самостоятельного обучения	63
2.2.1.1. По способу взаимодействия с материалом	64
2.2.1.2. По типу используемых ресурсов	71

2.2.2. Стили самостоятельного обучения	75
2.3. Стратегии самостоятельного обучения	80
2.4. Критерии успешного самостоятельного обучения	90
2.5. Преимущества самостоятельного обучения как ресурса	95
2.6. Проблемы и ограничения самостоятельного обучения	100
Глава 3. Практическая часть работы	105
3.1. Результаты анкетирования	107
3.1.1. Общая характеристика респондентов	107
3.1.2. Трудности и барьеры	117
3.1.2.1. Грамматические трудности	119
3.1.2.2. Лексико-семантические трудности	121
3.1.2.3. Фонетические, графические и орфографические трудности	123
3.1.2.4. Отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики	125
3.1.2.5. Психологические барьеры	127
3.1.2.6. Методические / педагогические проблемы	130
3.1.2.7. Другие барьеры	131
3.1.3. Опыт самостоятельного обучения	133
3.1.4. Необходимые ресурсы и потребности	146
3.2. Практические рекомендации	149
3.2.1. Стратегии	153
3.2.1.1. Мнемонические стратегии	153
3.2.1.2. Когнитивные стратегии	159
3.2.1.3. Компенсаторные стратегии	175
3.2.1.4. Метакогнитивные стратегии	179
3.2.1.5. Аффективные стратегии	187
3.2.1.6. Социальные стратегии	198
Заключение	205
Список использованной литературы	209
Приложение 1	215
Resümee	219

Введение

Тема работы посвящена рассмотрению роли самостоятельного обучения в качестве дополнительного ресурса при изучении русского языка как иностранного в школе, университете или других учебных заведениях. Особое внимание уделяется выявлению ключевых барьеров, мешающих учащимся достичь желаемого уровня владения языком, а также рассмотрению самостоятельного обучения как практического инструмента для преодоления этих барьеров с учетом его форм, стилей, стратегий, преимуществ и ограничений.

На рассмотрение данного вопроса нас навела, в первую очередь, беседа со студенткой Тартуского университета, для которой русский язык является иностранным и обучение которому ограничилось лишь школьной программой. Она стремилась выучить русский язык в школе, однако, окончив ее, так и не достигла желаемого уровня. В связи с этим мы задумались над вопросом, какие факторы препятствуют достижению желаемого результата в изучении русского как иностранного. Известно, что многие выпускники гимназий, которым, исходя из «Государственной учебной программы», следует овладеть русским языком как иностранным на уровне B1 [Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 7], зачастую не достигают этого уровня. При изучении русского языка как иностранного учащиеся сталкиваются с множеством сложностей как внешних, так и внутренних. Однако до конца неясно, какие именно факторы препятствуют достижению желаемого уровня владения языком.

Одним из возможных объяснений, на наш взгляд, может быть недостаток самостоятельного обучения или же неэффективное его использование. Важно учитывать, что само понятие «самостоятельное обучение» может пониматься по-разному. Не все учащиеся осознают, что оно включает в себя, какие стратегии можно применять и какие ресурсы использовать. В результате многие полагаются исключительно на учебные материалы и преподавателя, не используя дополнительные ресурсы и не вырабатывая собственные стратегии освоения языка. В то же время самостоятельное обучение является важным элементом процесса освоения языка, так как способствует формированию устойчивых навыков, необходимых для его применения в реальных ситуациях. Более того, именно

самостоятельное обучение, на наш взгляд, выступает ключевым фактором, определяющим успешность овладения иностранным языком. В условиях ограниченного количества аудиторных часов и стандартной программы, именно самостоятельное обучение позволяет закрепить полученные знания, углубить понимание изучаемого материала и развить навыки, которые не всегда удается полноценно отработать на уроке. И если учащийся не вовлекается в самостоятельную практику за пределами уроков, он фактически теряет возможность для регулярного повторения, активного использования языка и переноса знаний в долгосрочную память. Таким образом, без дополнительной языковой практики вне школьных занятий достигается лишь поверхностное владение языком, чего зачастую недостаточно для уверенного и свободного общения.

Самостоятельное обучение, особенно с использованием современных технологий, имеет, по нашему мнению, огромный потенциал в улучшении результатов. Видеоуроки, приложения для языкового обмена, онлайн-курсы и различные электронные ресурсы могут значительно обогатить процесс обучения, обеспечивая учащимся доступ к материалам, которые соответствуют их интересам и уровню знаний. Однако остается открытым вопрос: действительно ли учащиеся используют эти возможности?

Новизна и актуальность работы, на наш взгляд, заключаются в попытке всесторонне рассмотреть самостоятельное обучение как важное дополнение к формальному обучению, способствующее углублению знаний, повышению мотивации, а также преодолению трудностей, возникающих на пути к достижению желаемого уровня владения русским языком. Полученные результаты помогут выявить основные барьеры в обучении, которые мешают учащимся достигать желаемого уровня владения русским языком. Мы сможем понять: насколько самостоятельное обучение распространено среди учащихся, какими ресурсами они пользуются, а также, что им помогает в обучении, а что мешает.

Целью настоящей магистерской работы является рассмотрение особенностей самостоятельного обучения как дополнительного ресурса при изучении РКИ, а также разработка практических рекомендаций для учащихся, направленных на более эффективную организацию процесса самообучения.

Для достижения указанной цели перед нами были поставлены следующие задачи:

- Проанализировать существующие теоретические исследования по темам, касающимся особенностей самостоятельного обучения, а также выявления возможных барьеров, которые мешают учащимся достичь желаемого уровня владения русским языком.
- Провести анкетирование, направленное на сбор данных об изучении РКИ, с целью выявить, с какими трудностями сталкиваются учащиеся и выяснить, насколько самостоятельное обучение распространено среди них, а также какие ресурсы самостоятельного обучения они используют.
- Исходя из результатов проведенного анкетирования предложить практические рекомендации по организации самостоятельного обучения с целью развития необходимого для них навыка, а также на повышение эффективности этого процесса и преодоление выявленных затруднений.

В работе был использован метод анализа теоретического материала и интерпретация результатов анкетирования; сбор данных был проведен посредством опроса.

Данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы, приложения 1, в котором приведена таблица с классификацией ключевых стратегий самостоятельного обучения и соответствующих им рекомендованных нами ресурсов для развития устной речи, а также резюме на эстонском языке. В Главе 1 рассматривается теоретическая сторона вопроса: анализируются основные барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка как иностранного. В Главе 2 внимание сосредоточено на самостоятельном обучении как возможном ресурсе для преодоления этих барьеров. Рассматриваются различные термины, относящиеся к пониманию самообучения (автономия, самонаправленное и саморегулируемое обучение), формы, стили и стратегии самостоятельного обучения, а также ее преимущества и ограничения. В Главе 3 представлена практическая часть работы: рассматриваются результаты проведенного нами опроса среди изучающих русский язык как иностранный, а также даются рекомендации для самостоятельного обучения с использованием различных стратегий и предложенных к стратегиям ресурсов, повышающих эффективность обучения.

Глава 1. Основные барьеры, с которыми сталкиваются студенты при изучении русского языка как иностранного

При изучении иностранного языка студенты сталкиваются со множеством трудностей, которые могут существенно замедлить процесс овладения новым языком. Эти трудности могут быть обусловлены как с особенностями самого языка (его грамматической системой, фонетикой, орфографией), так и с факторами, связанными с индивидуальными психологическими и мотивационными характеристиками учащихся.

В связи с этим в первой главе нашей работы мы подробно рассмотрим основные лингвистические и психологические барьеры, с которыми сталкиваются изучающие РКИ. Мы рассмотрим, как именно сложность русской грамматики, система ударения, а также отсутствие языковой среды и многое другое влияют на усвоение материала. Кроме того, в главе анализируются факторы внутреннего характера, такие как тревожность, страх ошибок, неуверенность в себе и низкая учебная мотивация, которые также могут существенно препятствовать активному использованию языка и замедлять процесс обучения.

Безусловно, в рамках одной главы невозможно охватить весь спектр трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, поскольку барьеры могут быть обусловлены и внешними условиями обучения, и индивидуальными когнитивными особенностями студентов. Однако анализ ключевых и наиболее типичных затруднений позволяет не только выявить общие закономерности, но и создать основу для более глубокого рассмотрения самостоятельного обучения как одного из возможных инструментов преодоления этих барьеров.

1.1. Лингвистические трудности русского языка

На наш взгляд, одним из ключевых барьеров, особенно актуальных для изучающих русский как иностранный, является его лингвистическая сложность. Так, например, согласно данным Foreign Service Institute (FSI), языки классифицируются по уровням сложности для англоговорящих студентов. Русский язык отнесен к категории IV (из пяти возможных), что означает необходимость примерно 1100 учебных часов для достижения профессионального уровня владения, см.: [FSI]. Подобная

классификация отражает объективные трудности, связанные с изучением русского языка.

Русский язык действительно представляет собой сложную систему, которая вызывает затруднения у многих иностранных студентов. Сложность его освоения обусловлена факторами, связанными с грамматическими, фонетическими и лексическими особенностями, зачастую отсутствующими в их родных языках. Эти особенности делают русский язык непростым для восприятия и усвоения.

1.1.1. Фонетические, графические и орфографические трудности

Одной из наиболее значительных трудностей для изучающих язык является именно фонетика русского языка, а в особенности — словесное ударение. Как пишет Ю. Г. Лебедева, ударение в русском языке является основным элементом в организации звуковой структуры слова. Она подчеркивает, что «В русском языке из всех средств организации фонологической структуры слова ударению принадлежит главная роль, ибо оно подчиняет себе все остальные средства и влияет на спектральный состав не только гласных, но и согласных звуков в безударных слогах» [Лебедева: 23]. Это означает, что ударение в русском языке влияет не только на то, как звучат гласные, но и на то, как произносятся согласные в безударных слогах, что добавляет дополнительные сложности в освоение языка для иностранных учащихся.

Л. В. Щерба также обращал внимание на особенность русского языка, связанную с его свободным ударением. В частности, он подчеркивал, что ударение в русском языке не только подчиняет себе фонетические элементы, но и непосредственно связано с лексическим значением слов. Как он утверждает, ударение «характеризует слова как таковые», и даже небольшое изменение места ударения в словах может значительно изменить их смысл. Например, слова, одинаково написанные, могут различаться в значении в зависимости от того, где ставится ударение: *за́мок* и *замо́к*, *му́ка* и *мукá*. Таким образом, ударение в русском языке не только оказывает влияние на произношение, но и является важным средством различения значений слов. Важно отметить, что, будучи свободным, ударение также имеет грамматическое значение, что также составляет часть сложности освоения языка. Оно меняется не только при изменении формы слова, но и при его

производстве, что, например, можно проследить на примере слов: *góroda* и *gorodá*, *dóma* и *domá* и т. д., см.: [Щерба: 34]. Эти сложности с ударением подчеркивает и М.Н. Шутова в своей монографии. Она отмечает, что ударение в русском языке является одним из самых трудных аспектов для иностранных студентов. В частности, она пишет: «Еще один аспект русского языка, который представляет большую трудность для иностранных учащихся, — это русское ударение» [Шутова: 31]. Для многих студентов ударение в русском языке является новизной, поскольку оно непредсказуемо и может значительно изменять смысл слов в зависимости от того, на какой слог оно падает. Как подчеркивает М. Н. Шутова, дополняя рассуждения Л. В. Щербы конкретными примерами и акцентируя внимание на практических трудностях, с которыми сталкиваются учащиеся, одна из главных трудностей для изучающих русский язык заключается в том, что ударение нестабильно, слабо регулируется правилами и требует постоянного сопоставления с лексико-грамматической формой слова. Эти особенности русского словообразования также требуют от изучающих знания множества исключений и особенностей. Более того, в русском языке существуют определенные закономерности, которые определяют, на какой слог будет падать ударение в определенных группах слов. Однако эти закономерности, как отмечают многие исследователи, часто оказываются запутанными, поскольку в русском языке нет единой четкой системы ударений, как, например, в некоторых других языках, где подобная вариативность отсутствует. Из-за частых сдвигов ударения у учащихся возникают затруднения в восприятии и воспроизведении слов. Кроме того, ударение в русском языке редко маркируется на письме, что создает дополнительный барьер в процессе чтения и запоминания. Все это сильно затрудняет формирование правильного ударения. Недостаточно просто выучить правила, учащимся нужно регулярно слушать и повторять русскую речь, чтобы привыкнуть к ударению. Оно представляет собой многогранную и сложную задачу для иностранных учащихся, поскольку затрагивает не только фонетические, но и грамматические и словообразовательные особенности языка. Таким образом, учащиеся должны учитывать не только звуковые различия и изменения, но и грамматику, способы образования слов и различные закономерности, которые могут сильно варьироваться. Все эти аспекты требуют внимательного подхода и длительной

практики, чтобы достичь правильного произношения и понимания русской речи, см.: [Шутова: 31–32].

Так например, носители эстонского языка испытывают дополнительные трудности при освоении русской системы ударения, так как в русском языке ударение считается свободным. Как отмечает А. Воробьева, «ударение может падать на любой слог слова и на любую морфему — приставку, корень, суффикс и окончание» [Воробьева: 22]. Тогда как в эстонском ударение является фиксированным, то есть, как правило, падает на первый слог, за исключением некоторых заимствованных слов, где сохраняется исходная позиция ударения. При этом, как подчеркивается в материалах ЕКИ, даже в укоренившихся заимствованиях ударение чаще всего сдвигается на первый слог, см.: [ЕКИ: 900]. Эти фундаментальные различия в характеристиках ударения усложняют его восприятие и воспроизведение на русском языке для носителей эстонского, так как они привыкли к строго фиксированной акцентной модели. А. Воробьева также своей работе подчеркивает, что «Ученики не обращают на это внимания, так как не считают проблемой» [Воробьева: 22].

Более того, одной из трудностей (на основе теоретического анализа, представленного в работе А. Воробьевой) при изучении РКИ для носителей эстонского языка может являться редукция гласных в безударной позиции в русском языке. Русские гласные в безударных слогах редуцируются в разной степени, что отличается от эстонского языка, где гласные произносятся отчетливо во всех позициях, независимо от ударения. Это различие является типичной трудностью для эстоноговорящих, поскольку редукция гласных является чуждым явлением для их языка, см.: [Там же: 18].

Кроме того, важным фонетическим различием является отсутствие шипящих согласных в эстонской фонетической системе. Как отмечают И. П. Кюльмоя и др, «Шипящих согласных в эстонской фонетической системе нет. [š] и [f] в эстонском языке – иноязычные звуки и встречаются только в иностранных словах» [Кюльмоя и др.: 13]. По этой причине эстоноговорящим трудно различать все типы шипящих, свистящих и аффрикат, которые присутствуют в русском языке. Это создает значительные проблемы в произношении и восприятии русских звуков. Также стоит отметить различия в произношении согласных. Например, И. П. Кюльмоя и др.

пишут, что эстонские согласные [g, b, d] и русские [г, б, д] отличаются тем, что в русском языке эти согласные противопоставляются по звонкости и глухости своим парам [к, п, т], в то время как в эстонском языке звуки, обозначаемые буквами [g, b, d], не звонкие. Это слабые, краткие соответствия звуков [к, п, т], то есть они произносятся как [k, p, t], см.: [Там же: 13].

И. П. Кюльмоя и ее соавторы также отмечают, что в эстонском языке существует долгота согласных в конечной позиции слов, что не имеет аналога в русском языке. В эстонских словах конечный согласный может быть долгим, в то время как в русском языке конечные согласные произносятся одинаково, например, слова [балл] и [бал] звучат одинаково, см.: [Там же: 16]. Это различие также представляет собой сложность для произношения. Во-первых, учащиеся, привыкшие к различению слов на слух по долготе конечного согласного, могут не распознавать русские слова, где такая долгота не реализуется. Во-вторых, в речи учащихся может наблюдаться неестественное удлинение конечных согласных в русских словах, особенно в тех, где в эстонском аналогичное слово содержит долгий согласный. Это придает неестественное звучание речи, то есть речи, нехарактерной для носителей языка. В-третьих, это различие оказывает влияние и на письменную речь. Учащиеся нередко допускают ошибки в написании слов, полагаясь на особенности родного языка. Они могут ошибочно удваивать конечные согласные там, где в русском языке они не удваиваются. Такие ошибки отражают не только трудности фонетического восприятия, но и влияние орфографических привычек, сформированных на основе эстонской языковой системы, см.: [Кюльмоя и др.].

Другой трудностью является то, что, как объясняют И. П. Кюльмоя и ее коллеги, в эстонском языке всего 5 пар твердых/мягких согласных, и палатализация согласных не отражается на письме, см.: [Там же: 14]. По словам А. Воробьевой, «это создает трудности как при восприятии функций букв «ъ» и «е, ё, ю, я, и» после согласных, так и при правильном произношении русских слов» [Воробьева: 18]. Об этом также упоминает Х. Пахк. Она пишет, что одной из наиболее частых ошибок является орфографическая ошибка, связанная с неправильным использованием мягкого знака. Это, по мнению автора, связано с фонетическими и графическими различиями между русским и эстонским языком. В русском языке существует

различие между твердым [л] и мягким [л'], которое на письме передается мягким знаком. Этого различия нет в эстонском языке, что может объяснить ошибку и вызывает трудность при изучении РКИ. В эстонском языке многие согласные произносятся как полумягкие, но при этом не имеют графического обозначения данной особенности, что приводит к ошибкам при письме, например, *понеделник* вместо *понедельник*, *улибка* вместо *улыбка*, см.: [Пахк: 57].

Помимо тех ошибок, которые были отмечены в работе А. Воробьевой, Х. Пахк отмечает, что другими характерными ошибками является неразличение букв Э и Е из-за отсутствия в эстонском языке эквивалента сочетания [j + e], неразличение фонем <ц>, <ч>, неразличение букв И, Ю и Ы вследствие незнания правил передачи звука [j] в русском языке, неразличение букв А и Я и т.д., см.: [Пахк: 51]. Эти ошибки, на наш взгляд, указывают на то, что у эстоноговорящих, изучающих русский язык, нередко возникают трудности в освоении графико-фонемной системы русского языка, особенно в тех случаях, когда в эстонском языке отсутствуют соответствующие звуки или буквенные обозначения. Это вызывает интерференцию со стороны родного языка, мешает правильно говорить и писать по-русски, поэтому необходимо регулярно тренировать слух и учиться читать и писать по-русски.

Мы можем сделать вывод, что фонетические различия между русским и эстонским языками существенно усложняют процесс овладения русским языком для носителей эстонского языка, поскольку они затрагивают как восприятие звуков, так и их графическое оформление в письме. Кроме того, фонетические особенности родного языка могут влиять и на интонационные характеристики русской речи у эстоноговорящих учащихся. Различия в ударении и длительности гласных могут осложнять правильное произношение русских слов, что, в свою очередь, отражается на орфографии. Так фонетические расхождения между русским и эстонским языками создают значительные препятствия в изучении русского языка как иностранного.

1.1.2. Грамматические трудности

Как подчеркивают Т. В. Савченко и ее коллеги, «грамматика, как известно, представляет собой формальную систему, состоящую из морфологии, синтаксиса и словообразования, которые можно назвать подсистемами грамматического строя

языка» [Савченко и др.]. Они отмечают, что грамматика является необходимой основой для овладения иностранным языком и она тесно связана с развитием всех видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения и письма). Более того, грамматика служит основой, без которой невозможно полноценное речевое общение, см.: [Там же].

Эту точку зрения развивает Е. Б. Захава-Некрасова в своей статье «Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе», утверждая, что грамматика играет ключевую роль на начальном этапе обучения русскому языку, помогая студентам освоить базовые грамматические явления и автоматизировать их использование в речи. Студенты должны научиться правильно выбирать структуры предложений и формы слов, что является основой для понимания и создания устной и письменной речи. Грамматический минимум включает предložно-падежную систему, структуру предложений и формы глаголов. Проблема заключается в сложности русской морфологии, которая затрудняет автоматизацию грамматических действий. Для успешного обучения необходима регулярная практика с лексическим материалом и многократное повторение грамматических структур, см.: [Захава-Некрасова].

Обращаясь к справочнику И. П. Кюльмоя и др., можно предположить, что у студентов, изучающих русский язык, могут возникать трудности в освоении таких грамматических категорий, как род и одушевленность/неодушевленность, поскольку в эстонском языке, в отличие от русского, эти категории отсутствуют. Это позволяет сделать вывод, что именно в данных областях вероятны ошибки и затруднения, вызванные интерференцией родного языка, см.: [Кюльмоя и др.: 43]. Более того, как подчеркивают авторы, при внешней схожести грамматических категорий русского и эстонского языков, между ними существуют существенные различия: «большая часть грамматических категорий отличается по числу субкатегорий (грамматических значений) и по своей функциональной характеристике» [Там же: 43].

Одним из наглядных примеров является категория падежа. И. П. Кюльмоя и др. отмечают, что «изменения по падежам, склонения характерны в обоих языках для существительных, прилагательных, местоимений и числительных» [Там же: 49]. Однако при более детальном рассмотрении становится очевидным, что система

склонения в этих языках устроена по-разному. Так, в эстонском языке все слова, изменяющиеся по падежам, подчиняются единой системе склонения, тогда как в русском языке для каждой части речи существуют отдельные модели словоизменения. Кроме того, «в эстонском языке склоняются все существительные, тогда как в русском довольно много несклоняемых, заимствованных существительных, как нарицательных (жюри, бюро, мадемуазель, интервью, кенгуру), так и собственных (Чили, Монако, Сочи, Никарагуа)» [Там же: 49].

Существенные различия между языками наблюдаются также в количественном составе падежей и в способах выражения падежных значений. Как указывают И. П. Кюльмоя и ее соавторы, «в эстонском языке четырнадцать падежей, в русском — шесть» [Там же: 49]. При этом меньшее количество падежных форм в русском языке компенсируется более развитой системой предложных конструкций. Автор подчеркивает, что «на формирование различных падежных значений оказывают влияние такие факторы, как тип лексического значения слов, выступающих в падежных формах, а также тип лексического значения слов, определяющих падежные отношения» [Там же: 49]. Кроме того, важным оказывается значение глагола, который управляет определенной падежной формой, и наличие или отсутствие предлога, см.: [Там же: 49–50].

Одним из ключевых различий является роль предлогов и послелогов в обоих языках. В русском языке «падежные формы могут сопровождаться предлогами, которые дифференцируют падежные значения и образуют с ними единые предложно-падежные формы», тогда как в эстонском языке, где падежных форм больше, аналогичные значения передаются падежными окончаниями без помощи предлогов, см.: [Там же: 50]. Кюльмоя уточняет: «русским предложно-падежным формам в эстонском языке могут соответствовать беспредложные формы», что делает роль предлогов и послелогов в эстонском языке менее значимой. Кроме того, «в некоторых случаях предлоги и послелогичны синонимичны падежным окончаниям. Чаще, однако, они не повторяют семантику падежной формы, а добавляют к ней какие-либо обстоятельственные значения: пространственные, временные, причинные и другие». Семантика предлога или послелога также может варьироваться в зависимости от контекста. При этом «послелогов в эстонском языке, как и в других

финно-угорских языках, больше и они более употребительны, чем предлоги», см.: [Там же: 50–51].

Эти различия позволяют нам предположить, что для носителей эстонского языка изучение падежной системы русского языка может представлять серьезную трудность. Во-первых, учащимся необходимо освоить множественные модели склонения для разных частей речи, тогда как в родном языке они привыкли к единой системе. Во-вторых, необходимость использования предлогов для передачи падежного значения является непривычной и может вызывать частые ошибки, особенно при выборе между сходными конструкциями (например, в школу или из школы). Кроме того, изменяющаяся в зависимости от контекста семантика русских предлогов требует тонкого языкового чувства, которое формируется только в результате длительной практики. Все это обостряет проблему интерференции и повышает вероятность грамматических ошибок в письменной и устной речи.

Эти предположения находят подтверждение в данных, полученных в ходе анализа письменных работ учащихся. Так, например, Х. Пахк отмечает, что исходя из ее анализа работ учащихся выявлено, что наиболее частыми ошибками являются морфологические ошибки, которые составляют 38,42% от общего числа. Эти ошибки связаны с трудностью освоения множества правил морфологии русского языка. Одним из наиболее распространенных видов морфологических ошибок является некорректное употребление предлогов, а также их отсутствие. Например, встречаются такие ошибки, как неправильное употребление предлогов: «я иду школу», «он любит плавать в летом», а также отсутствие предлогов, как в примере «выхожу из дома 7.30» [Пахк: 55]. Эти ошибки автор отнес к категории «употребление предлогов, уточняющих значение падежной формы существительного» [Там же: 50].

Помимо вышеуказанных трудностей, Пахк отмечает, что в работах учащихся также фиксируются ошибки, связанные с неверным употреблением числовых форм (подмена единственного числа множественным и наоборот), а также с неправильным образованием падежных форм и др., см.: [Там же: 50]. Эти ошибки дополнительно подчеркивают сложность освоения морфологической системы русского языка.

В другой магистерской работе «Коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые грамматические ошибки в русской речи учащихся школ с эстонским языком обучения», автором которой является И. Шарапова, также отмечено, что в письменных работах учеников часто встречаются морфологические ошибки. Например, наблюдаются ошибки в родовой характеристике имени существительного, такие как «Я и моя папа» вместо «мой папа», а также замена личных местоимений указательными, например, «Этот кончается» вместо «Она кончается». Также часто встречается ненормативное образование падежных форм, как в примере «стили» вместо «стилы», см.: [Шарапова: 39-40].

Вторая группа ошибок, которую выделила Шарапова, связана с употреблением глаголов. Здесь встречаются ненормативные личные формы глаголов, такие как «Я чистию» вместо «Я чищу», ошибки в использовании временных форм, например, «Мы ходили» вместо «Мы ходим», и неправильное употребление видовых форм, как в примере «Я отдохнуть» вместо «Я отдыхаю». Также ученики часто путают глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения, используя «Я обычно иди» вместо «Я обычно хожу», или неправильные формы глаголов движения, например, «Я иду в школе с автомобил» вместо «Я еду в школу на автомобиле». Кроме того, наблюдаются ошибки в употреблении инфинитива вместо личной формы, например, «Я чистить» вместо «Я чищу». Все эти ошибки свидетельствуют о недостаточном усвоении грамматических норм и неправильном применении форм слов в различных контекстах, см.: [Там же: 39-40].

Шарапова в своей работе подчеркивает, что учащиеся 9–12 классов школ с эстонским языком обучения нередко совершают морфологические ошибки при образовании и употреблении глагольных форм, включая личные формы, инфинитивы, видо-временные формы и глаголы движения. В целом, ошибки глагольной морфологии были зафиксированы в половине проанализированных письменных работ учащихся, что свидетельствует о сложности глагольной системы русского языка для носителей эстонского языка, см.: [Шарапова: 50-51].

Проблему усвоения глагольной системы подчеркивает и Х. Пахк, которая указывает на аналогичные ошибки в речи учащихся. Она уделяет внимание ошибкам, связанным с глагольными формами. Это, в частности, касается формирования

повелительного наклонения, например, в выражении «порезай курицу». Эти ошибки свидетельствуют о недостаточном усвоении системы глагольного спряжения. Важно отметить, что система глагольного словоизменения в русском языке является довольно сложной, см.: [Пахк: 55]. Среди прочих характерных ошибок выделяются подмена одной видовой формы другой, употребление 2-го лица единственного числа изъявительного наклонения вместо повелительного, ошибки в употреблении глаголов движения, а также замена личных форм инфинитивом. В формообразовательной сфере учащиеся испытывают затруднения при образовании личных форм настоящего времени, видовых пар, инфинитивов и залоговых конструкций, см.: [Пахк: 50].

Из этого можно сделать вывод, что одной из ключевых грамматических сложностей для студентов, изучающих русский язык как иностранный, является правильное использование глаголов. Глаголы в русском языке действительно представляют собой особенно сложный элемент из-за множества грамматических категорий таких как вид, время, лицо, число, наклонение и спряжение. Все эти категории требуют от студентов понимания сложных взаимосвязей между ними. В русском языке существует два вида глаголов: совершенный и несовершенный. Эти виды отражают различие в аспекте действия, и правильное использование этих форм может вызвать трудности у изучающих русский язык как иностранный. Это, например, отмечает и исследователь А.А. Караванов: «Категория глагольного вида традиционно является одной из самых трудных для иностранцев» [Караванов: 3].

Глаголы в русском языке представляют собой важнейшую, но и одну из самых сложных частей морфологии. Правильное использование глагольных форм требует от изучающих понимания множества грамматических категорий, что может быть весьма затруднительно, особенно для носителей языков, не имеющих аналогичных структур. Морфологические трудности, связанные с глаголами, становятся одним из главных барьеров для иностранцев при освоении русского языка.

Стоит также отметить, что дополнительную сложность при изучении грамматики русского языка представляют многочисленные исключения. Эти случаи нарушают или отклоняются от общих правил склонения и спряжения, что требует от учащихся не только знания стандартных моделей, но и готовности к запоминанию нестандартных форм. В русском языке существует разветвленная морфологическая

система: существительные, прилагательные, глаголы и числительные изменяются по определенным правилам, однако далеко не все слова подчиняются этим моделям.

Исключения охватывают как форму, так и употребление слов. Например, к ним относятся существительные, имеющие нестандартные окончания в некоторых падежах, такие как, например, *время – времени, имя – имени, дочь – дочери*. Эти слова не подчиняются основным моделям склонения и требуют запоминания отдельных форм.

Среди глаголов можно выделить отклонения в спряжении, например: *бежать – бегу, хотеть – хочу, ехать – еду* и др. Эти глаголы не соответствуют ни первому, ни второму спряжению в их стандартной форме и представляют собой сильно измененные формы, которые не выводятся из инфинитива по общим правилам.

Прилагательные также могут представлять трудности. Например, формы сравнительной степени некоторых прилагательных образуются не по стандартной модели (*красивый – красивее, умный – умнее*), а с использованием других корней: *хороший – лучше, плохой – хуже, малый, маленький – меньше*. Такие формы изучающие часто пытаются образовать по правилам типа «плохее» или «малее», что приводит к ошибкам.

Для носителей языков с более регулярной грамматикой (как, например, в нашем случае – эстонского) наличие большого количества исключений может быть особенно вызывающим замешательство. Исключения подрывают ожидания учащегося, выработанные на основе ранее изученных закономерностей, и становятся источником частых ошибок. Они мешают автоматизации грамматических навыков, поскольку требуют не только знания общей системы, но и постоянной проверки себя: «Это по правилу или это опять исключение?»

Таким образом, исключения усложняют процесс овладения русской морфологией и увеличивают когнитивную нагрузку на изучающего. Они требуют не только внимательности и развитой языковой памяти, но и регулярной практики, направленной на распознавание и отработку нестандартных форм в контексте.

Однако трудности овладения грамматикой русского языка не ограничиваются только морфологией. Существенные затруднения у изучающих вызывает и синтаксис,

поскольку особенности построения русских предложений во многом отличаются от структуры предложений в родном языке учащихся.

И. Шарапова отмечает, что синтаксические ошибки представляют собой одну из самых обширных и разнообразных групп грамматических нарушений, так как они охватывают как уровень словосочетания, так и уровень всей структуры предложения, затрудняя формирование связной и грамматически правильной речи. На уровне словосочетания часто встречаются такие ошибки, как нарушение норм предложного управления, особенно в тех случаях, когда в родном языке учащихся аналогичные конструкции строятся без предлогов или с другими средствами связи. Кроме того, распространены ошибки согласования с главным словом, а также пропуски зависимых слов, что ведет к грамматической неполноте высказывания, см.: [Шарапова: 58].

Она пишет, что на уровне предложения затруднения вызывает нарушение связи между подлежащим и сказуемым, особенно в случаях несогласования по числу или роду. Нередко наблюдается отсутствие законченности мысли, что приводит к неясности высказывания и мешает его интерпретации. Также фиксируются случаи синтаксической двусмысленности, когда структура предложения допускает более одного понимания, и нарушения видо-временной соотнесенности глаголов, что затрудняет восприятие временных и логических связей между действиями, см.: [Там же: 58]. В заключение она пишет, что среди синтаксических ошибок преобладают ошибки, связанные с нарушением «норм предложного управления (неверный выбор предлога / отказ от использования предлогов), беспредложного управления, согласования между главным и зависимым словом, подлежащим и сказуемым» [Там же: 70].

Похожие выводы делает и Х. Пахк, которая также обращает внимание на трудности в синтаксисе, с которыми сталкиваются учащиеся, изучающие русский язык как иностранный. В числе типичных ошибок она называет нарушение норм согласования, к которым относится отсутствие согласования по роду, числу и падежу, особенно у слов с формальными показателями рода. К нарушениям управления Пахк относит замену косвенных падежей именительным, а также неправильный выбор предлога (например, родительный падеж вместо дательного) и др. Кроме того, она отмечает ошибки в порядке слов, а также трудности, которые учащиеся испытывают

в пунктуации, что проявляется в пропуске знаков препинания, ошибочном выборе союзов и других подобных нарушениях, см.: [Пахк: 53].

В целом, мы можем сделать вывод, что грамматика русского языка для изучающих ее представляет собой сложную систему. Трудности, с которыми сталкиваются ученики и студенты, проявляются на разных уровнях: от морфологии до синтаксиса. Морфологические сложности особенно заметны при освоении падежей, рода, видов глагола и системы предлогов. Проблемы вызывает как большое количество форм и правил, так и наличие многочисленных исключений, не подчиняющихся общей логике. Это затрудняет формирование прочных грамматических навыков и требует отдельного внимания в обучении. Синтаксис также вызывает устойчивые трудности. Синтаксические ошибки встречаются часто и охватывают разные уровни: от словосочетания до целого предложения. Наиболее распространенные ошибки связаны с нарушением управления, согласования, построения связи между подлежащим и сказуемым, а также с неправильным порядком слов и пунктуацией.

1.1.3. Лексико-семантические трудности

Лексико-семантические трудности связаны с пониманием значений слов, выбором нужной лексической единицы в зависимости от контекста и правильным использованием слов в речи. То есть для того, чтобы говорить на русском языке правильно, важно не только знать слова, но и уметь выбирать нужное слово в конкретной ситуации. Ошибки на этом уровне нередко затрудняют коммуникацию, нарушают смысл высказывания или делают речь неестественной и иногда даже не совсем понятной для носителя языка.

Н. В. Кондрашова указывает, что такие ошибки чаще всего возникают тогда, когда учащийся выбирает не то слово для определенной ситуации. Среди типичных случаев она называет: «ложных друзей переводчика» (слова, похожие по форме, но разные по значению в родном и русском языках), неправильный выбор синонима, неверное значение многозначного слова, ошибочный подбор противопоставления, путаницу между паронимами, нарушение правил сочетаемости слов и т.п., см.: [Кондрашова: 30].

Она также подчеркивает, что такие ошибки могут серьезно влиять на понимание: «лексико-семантические ошибки, как и фонетические, часто приводят к нарушениям, которые изменяют смысл предложения» [Кондрашова: 42–43]. Особенно важно учитывать, что даже грамматически правильное предложение может быть непонятным из-за неверно использованного слова.

Причиной таких ошибок часто становится влияние родного языка или других иностранных языков, с которыми уже знаком учащийся. Кроме того, как подчеркивает Х. Пахк, подобные ошибки «возникают в работах учащихся в результате недостаточного владения лексикой изучаемого языка: так, ученики выбирают паронимы, похожие по звучанию (но не по значению) слова из одной и той же лексической группы и пр.» [Пахк: 58].

В своей работе Пахк обращает внимание на то, что учащиеся совершают ошибки не только в выборе паронимов (слов, близких по звучанию), но и при использовании синонимов, фразеологически связанных слов и слов из одной лексико-семантической группы. Это указывает на то, что затруднения возникают не только из-за формы слова, но и из-за неполного понимания его точного значения и стилистической окраски. Кроме того, она относит к лексико-семантическим и те случаи, когда учащиеся по аналогии пытаются образовать новые слова, которые в русском языке не существуют, нарушая тем самым нормы словообразования, см.: [Пахк: 52].

Лексические трудности, как мы можем наблюдать, играют важную роль в изучении и восприятии русского языка. Они затрагивают не только знание слов, но и умение точно выразить мысль в зависимости от контекста. Неправильный выбор слова может привести к недопониманию или искажению смысла высказывания.

Следует отметить, что именно из-за лексико-семантических трудностей русского языка работа с лексикой может оказаться наиболее сложной при самостоятельном изучении. В отличие от грамматических правил, которые зачастую можно усвоить по моделям, работа с лексикой требует тонкого понимания значений, оттенков, контекста и сочетаемости слов. Без обратной связи со стороны преподавателя или носителя языка учащийся может не распознать ошибку, допустить некорректное употребление слова или зафиксировать в памяти неправильную форму.

По этой причине учащимся особенно важно иметь возможность регулярной практики с носителями языка или опытными преподавателями, которые могут не только скорректировать ошибки, но и объяснить, почему та или иная лексическая единица звучит неестественно или неуместно в конкретной ситуации. Такое взаимодействие помогает формировать интуитивное чувство языка, развивать навыки правильного словоупотребления и лучше понимать семантические оттенки, которые невозможно уловить при работе с учебными материалами в одиночку.

Кроме того, разговорная практика с носителями способствует усвоению лексической сочетаемости и устойчивых выражений, которые трудно усвоить, изучая язык самостоятельно. Взаимодействие с носителями дает учащемуся не только языковую, но и культурную компетенцию, необходимую для адекватного выбора слов в реальной речи. Таким образом, при самостоятельном обучении особенно важно стремиться к активному использованию языка в реальных речевых ситуациях. Однако на практике это оказывается затруднительным, особенно в условиях, когда отсутствует регулярный контакт с носителями языка и возможности для живого общения ограничены.

1.2. Отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики

Одной из ключевых причин затрудненного усвоения русского языка как иностранного является отсутствие полноценной языковой среды.

Даже при наличии мотивации и доступа к учебным материалам учащиеся сталкиваются с тем, что без регулярной речевой практики даже хорошо выученные слова и грамматические правила остаются «в теории»: учащиеся помнят их, но не используют в живой речи. Такие знания не становятся привычными и автоматическими, поэтому в реальной ситуации человек либо затрудняется подобрать нужное слово, либо вовсе избегает высказывания. Без постоянной тренировки язык не переходит в активное владение, то есть учащийся знает, что сказать, но не всегда может сказать это правильно и свободно.

Особенно это актуально в условиях, когда русский язык не используется вне учебной аудитории, то есть ни в повседневной жизни, ни в неформальном общении. Отсутствие живого языкового окружения приводит к тому, что учащийся не слышит

естественной речи, не может опираться на интуитивное чувство языка, и, как следствие, испытывает трудности с выбором нужных лексических и грамматических структур в реальном общении.

Таким образом, прежде чем рассматривать влияние языковой среды на процесс овладения языком, необходимо определить, что именно понимается под этим понятием в методической и лингводидактической литературе.

1.2.1. Понятие языковой среды

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», языковая среда — это «исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры, проживающих на определенной территории» [Азимов, Щукин: 364]. Это определение подчеркивает социокультурный и географический характер языковой среды, фиксируя ее как устойчивое общественное явление, основанное на коллективном владении языком и общности культурных норм. В таком понимании языковая среда зависит от того, к какому сообществу человек принадлежит, где он живет и в каком культурном окружении находится.

Однако следует учитывать, что в современных условиях это понятие носит более широкий и гибкий характер. Присутствие в языковой среде совсем не обязательно предполагает физическое нахождение в стране, где этот язык является основным средством общения. Так, например, Т. В. Жеребило предлагает иную трактовку понятия. Согласно его определению, «языковая среда — речь, которую воспринимает человек в естественных условиях: язык семьи, радио, телевидения, язык книг» [Жеребило: 307–308]. В этом определении внимание переносится с внешних социальных условий на личный опыт человека в освоении языка. Под языковой средой здесь понимается все, с чем человек сталкивается в повседневной жизни и что помогает ему слышать и воспринимать язык: это может быть живое общение с другими людьми, речь в семье, уроки в школе, а также фильмы, радио, книги, интернет и другие источники. Таким образом, языковая среда включает в себя не только непосредственный диалог, но и все формы речевого контакта как устного, так и письменного, которые формируют языковое восприятие и способствуют освоению языка в естественных условиях.

В более развернутом определении Жеребило описывает языковую среду как особое коммуникативное пространство, в котором происходит живое общение между людьми. Он связывает это понятие с процессом языковой социализации, то есть с тем, как человек постепенно учится использовать язык для взаимодействия в обществе. По его мнению, этот процесс включает несколько уровней. Во-первых, это освоение самих языковых средств: слов, грамматических форм и структуры языка. Во-вторых, понимание того, как говорят в конкретной социальной среде, например, в семье, на учебе или на работе. В-третьих, усвоение типичного речевого поведения, то есть привычных форм общения в тех или иных ситуациях, см.: [Там же: 479]. Таким образом, языковая среда — это не только сам язык, но и все то, что сопровождает его использование: правила, нормы, контекст, культурные особенности. Она формируется как на уровне языка, так и на уровне повседневных ситуаций общения, в которых язык становится средством не просто передачи информации, но и включения человека в общество.

С лингводидактической точки зрения под языковой средой понимается окружение, в котором происходит изучение языка. Как пишет Азимов и Щукин, она может быть как естественной (когда обучение организуется в условиях, где данный язык используется в повседневной жизни), так и искусственной (созданной с помощью различных средств обучения в условиях отсутствия естественной среды), см.: [Азимов, Щукин: 364].

Таким образом, естественная языковая среда формируется в условиях, когда изучаемый язык является доминирующим в обществе, и учащийся погружается в него в ходе реального общения как формального (на работе, в учебе), так и неформального (в быту, в медиа-пространстве). В таких условиях происходит постоянное восприятие и использование языка, что способствует развитию всех речевых компетенций: как рецептивных (аудирование, чтение), так и продуктивных (говорение, письмо). В современных реалиях важно также учитывать, что естественная языковая среда может быть воссоздана и в условиях, отличных от проживания в стране изучаемого языка. Даже находясь в родной стране, учащийся может обеспечить себе регулярный контакт с языком через общение с носителями (в том числе, в интернете), просмотр фильмов и видео, прослушивание радио и

подкастов, чтение книг и участие в онлайн-сообществах. Таким образом, естественная языковая среда может формироваться и в виртуальном пространстве, если язык активно используется и воспринимается в реальном контексте, пусть и за пределами страны изучаемого языка.

Искусственная языковая среда, в свою очередь, создается как бы «искусственно» преподавателем или обучающей средой и может включать в себя учебные диалоги, аудиовизуальные материалы, элементы ролевой игры, проектные формы работы, интерактивные задания и т.д. Несмотря на свою ограниченность по сравнению с естественной средой, она может эффективно компенсировать недостаток подлинного языкового окружения при условии регулярного и целенаправленного использования.

Мы можем сделать вывод, что современное понимание языковой среды выходит за рамки географического или социального пространства и охватывает все формы речевого взаимодействия и культурного влияния, с которыми сталкивается изучающий язык. В методике обучения принято различать естественную и искусственную языковую среду, обе из которых могут быть эффективными при правильной организации. Однако сегодня граница между ними становится все менее четкой: благодаря цифровым технологиям учащиеся могут создавать элементы естественной языковой среды самостоятельно через общение онлайн, медиа-контент и участие в виртуальных сообществах.

В контексте самостоятельного изучения языка такое погружение требует от учащегося осознанных усилий, высокой степени мотивации и способности к самодисциплине. В отличие от формального обучения, где языковая среда организуется преподавателем искусственно, в случае самообучения именно учащийся отвечает за регулярность контакта с языком, выбор материалов и активное участие в речевой практике. Тем не менее такой подход открывает новые возможности для развития как языковых, так и культурных компетенций, особенно в условиях, когда физическое погружение в среду носителей языка затруднено.

Важно отметить, что при создании языковой среды важно учитывать не только ее лингвистическую составляющую, но и культурный аспект. Как подчеркивают исследователи, в частности С. Г. Тер-Минасова, язык представляет собой не просто

средство коммуникации, но также является носителем, хранителем и формирующим элементом культуры. Через язык отражаются менталитет, система ценностей, образ жизни и мировоззрение народа, а также осуществляется влияние на формирование личности изучающего. Таким образом, языковая среда – это также канал приобщения к ценностям, нормам и моделям поведения носителей языка, без чего полноценное овладение языком как средством коммуникации невозможно. Поэтому языковая среда, в которой происходит овладение языком, должна включать в себя не только речевые модели, но и культурные коды, поскольку «компонент культуры — это неотъемлемое свойство языка, присущее всем его уровням и всем отраслям» [Тер-Минасова: 13-14].

Понимание того, что такое языковая среда и что она сочетает в себе языковую и культурную составляющие, помогает лучше представить, какую именно роль она играет в изучении языка на практике. Это позволяет перейти к рассмотрению того, почему языковая среда и регулярная языковая практика так важны для успешного овладения иностранным языком, особенно в условиях, когда у учащегося нет постоянного контакта с живой речью.

1.2.2. Значение языковой среды и языковой практики для овладения языком

Одной из ключевых целей изучения иностранного языка является развитие свободной и спонтанной речи. Однако достижение этой цели невозможно без регулярной и целенаправленной языковой практики, которая представляет собой активное использование изучаемого языка как в формальных условиях, то есть в искусственной языковой среде (например, на занятиях), так и в естественной языковой среде, а точнее в неформальных, спонтанных ситуациях общения. Подобная практика обеспечивает не только повторение и закрепление языковых структур, но и формирование коммуникативной компетенции, а точнее способности осмысленно и по назначению использовать язык в реальных жизненных контекстах.

Именно развитие коммуникативной компетенции является центральной задачей современных подходов к обучению иностранным языкам. Подтверждение этому мы можем найти, например, в статье Я. А. Шишигиной, в которой она пишет: «на современном этапе обучения иностранному языку одной из наиболее значимых

целей выделено совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает успешное общение между носителями разных языков и культур» [Шишигина: 70].

Как подчеркивает Д. Ричардс, коммуникативная компетенция является неотъемлемой составляющей владения иностранным языком. Она включает не только знание грамматических структур и лексики, но и умение использовать язык в зависимости от коммуникативной цели, ситуации и статуса собеседника. Коммуникативная компетенция предполагает способность различать регистры речи, интерпретировать и продуцировать тексты разных типов, а также применять стратегии компенсации при недостатке языковых средств. Например, использовать жесты, перефразирование, уточняющие вопросы и другие приемы, позволяющие поддерживать общение даже при ограниченном словарном запасе¹, см.: [Richards: 2–4].

Эффективным средством формирования этой компетенции является речевая практика, которая, по определению Азимова, охватывает использование языка в устной и письменной формах, восприятие аудио- и видеоматериалов, а также живое взаимодействие с другими людьми, см.: [Азимов: 252]. Такая практика может происходить как в рамках учебной среды, так и за ее пределами, в так называемой естественной языковой среде, где язык функционирует как средство реального повседневного общения. Как отмечает Азимов, для изучающих русский как иностранный язык именно естественная языковая среда становится важным элементом, определяющим успешность и скорость овладения языком: «Естественная Я. с. является важным фактором успешного овладения иностранным языком, прежде всего в области устного общения, и формирования коммуникативной компетенции» [Азимов: 364].

Тем не менее здесь важно также подчеркнуть еще раз, что языковая среда не сводится исключительно к физической (географическому присутствию в стране изучаемого языка), она охватывает более широкий спектр условий, при которых обучающийся получает доступ к аутентичному языковому контексту, так например,

¹ Здесь и далее в работе перевод с английского выполнен нами.

она может быть виртуальной (участие в онлайн-дискуссиях, просмотр фильмов или переписка с носителями языка).

Однако важным условием эффективности такой практики является характер языкового взаимодействия и доступность языкового материала для понимания. Концепция понятного ввода (*comprehensible input*), предложенная С. Крашеном, вносит важное дополнение к пониманию того, как именно должна быть организована речевая практика. По его мнению, учащийся продвигается в изучении языка тогда, когда получает материал, немного превышающий его текущий уровень знаний, но остающийся понятным в контексте. Тем не менее, Крашен подчеркивает, что одного лишь пассивного восприятия (например, чтения или слушания) недостаточно. Полноценное овладение языком требует сочетания понятного ввода с активным продуцированием речи, что делает языковую практику не только осмысленной, но и продуктивной, см.: [Krashen].

Можно сделать вывод, что регулярная языковая практика в условиях активной языковой среды (как в естественной, так и в искусственной языковой среде) является неотъемлемым условием эффективного овладения иностранным языком. Именно речевая практика, опирающаяся на принципы понятного и осмысленного взаимодействия, играет ключевую роль в овладении иностранным языком и развитии коммуникативной компетенции. Исследования подтверждают, что наиболее эффективной она становится в условиях языковой среды, обеспечивающей не только доступ к аутентичному языковому материалу, но и возможность общения. При этом языковая среда может существовать как в реальной (физической), так и в виртуальной форме, и ее эффективность зависит от степени включенности обучающегося в живое речевое взаимодействие. В связи с этим особую актуальность приобретает вопрос о том, каким образом можно создать и поддерживать языковую среду в условиях, когда изучаемый язык не является доминирующим в обществе.

1.2.3. Возможные решения: создание языковой среды искусственным путем

В контексте нерусскоязычных стран, таких как Эстония, создание естественной среды часто бывает невозможно или крайне ограничено. Как мы уже отметили, хотя в современных условиях у учащихся есть возможность частично воссоздавать

элементы естественной языковой среды в виртуальном формате, такой подход требует значительных усилий, мотивации и умения организовать самостоятельное обучение. Без внешней поддержки и постоянной языковой практики этот путь может оказаться трудным и не всегда эффективным.

В результате учащиеся нередко остаются без полноценного и устойчивого контакта с живой русской речью вне рамок учебных занятий. Это, в свою очередь, затрудняет формирование прочных языковых навыков. В условиях традиционного школьного или университетского обучения, вне языковой среды, речевая практика, как правило, ограничена. Язык используется преимущественно в учебных целях, а возможности для спонтанного общения на русском языке крайне редки. Все это приводит не только к замедлению прогресса, но и к снижению учебной мотивации.

Особенно уязвимыми в таких условиях оказываются компоненты, требующие именно живого общения: произношение, интонация, спонтанность речи, а также социокультурные особенности языка, которые невозможно в полной мере освоить без регулярной коммуникации с его носителями.

Согласно данным Департамента статистики Эстонской Республики, численность населения Эстонии в 2024 году составляет 1 369 285 человек, из которых 931 993 — эстонцы (68,1%), 296 268 — русские (21,7%), а оставшиеся 11% — представители других национальностей. При этом в уезде Тартумаа доля русскоязычного населения составляет лишь 9%, см.: [STAT]. Исходя из этих данных, мы можем видеть, что учащиеся, изучающие русский язык в таких регионах, как Тартумаа, находятся в условиях ограниченного языкового окружения, где отсутствует регулярный контакт с носителями языка в повседневной жизни. В связи с этим особую актуальность и значимость приобретает вопрос о создании искусственной языковой среды, способной компенсировать нехватку живого речевого взаимодействия.

Одним из наиболее эффективных методов преодоления ограниченности языковой среды в обучении иностранному языку является коммуникативное обучение (Communicative Language Teaching, CLT). Согласно Ричардсу данный подход возник как реакция на недостатки традиционных методов, ориентированных преимущественно на усвоение грамматических структур и перевод, но не

обеспечивающих возможности для реального использования языка в процессе коммуникации. Коммуникативный подход исходит из понимания языка как средства общения и, соответственно, ставит своей целью формирование у обучающихся коммуникативной компетенции, другими словами, способности использовать язык в различных социальных и речевых ситуациях. В рамках данной модели выделяются не только грамматическая, но и социолингвистическая, дискурсивная и стратегическая компетенции. Эти компоненты невозможно развить исключительно посредством традиционного учебного процесса в условиях отсутствия языковой среды, см.: [Richards].

Особенно актуальным коммуникативный подход становится в контексте ограниченного языкового окружения, как, например, в странах, где иностранный язык не используется в повседневной жизни. В таких случаях задача преподавателя заключается в создании искусственной языковой среды в учебной аудитории. Это достигается за счет внедрения в уроки следующих элементов: речевые задания, моделирующие реальные коммуникативные ситуации (заказы в кафе, обсуждение маршрутов, планирование событий и др.); групповая и парная работа, стимулирующая спонтанное говорение; использование аутентичных материалов (видеофрагментов, объявлений, интервью, песен), способствующих не только языковому, но и социокультурному развитию учащихся; реализация процессно-ориентированных моделей обучения, таких как Task-Based Learning и Content-Based Instruction, в которых язык осваивается через выполнение содержательных заданий и изучение других предметов средствами иностранного языка, см.: [Там же].

Подобная организация учебного процесса делает возможным преодоление дефицита естественной языковой среды: учебная аудитория превращается в пространство, приближенное к условиям реального речевого взаимодействия. Преподавание в этом случае становится не просто передачей лингвистических знаний, а формированием умений использовать язык как инструмент межличностного общения, см.: [Там же].

Более того, как уже отмечалось ранее, помимо искусственно создаваемой языковой среды в учебном заведении, учащиеся могут при желании и определенной

целеустремленности формировать элементы естественной языковой среды самостоятельно, особенно в контексте самообучения. Безусловно, такой подход требует значительно большей инициативы со стороны самого обучающегося: он должен не только осознавать важность регулярного языкового контакта, но и сам организовывать собственную речевую практику, без прямого контроля со стороны преподавателя.

Тем не менее, при наличии мотивации и доступа к современным ресурсам такая форма обучения может быть не менее ценной, чем формальная. Учащийся может использовать разнообразные стратегии. Они могут устанавливать языковой режим в повседневной жизни (например, прослушивать русскую речь при повседневных занятиях), участвовать в онлайн-общении с носителями языка через чаты, форумы, языковые обмены. Смотреть также аутентичные фильмы и сериалы с субтитрами или же вести личный дневник на изучаемом языке. При самообучении также помогает активное использование подкастов, видеороликов, платформ вроде YouTube и других.

Создание подобной виртуальной языковой среды не заменяет живое погружение в культуру, однако оно позволяет приблизиться к ней в условиях, когда непосредственное общение невозможно. Более того, регулярная практика даже в цифровом формате помогает развивать не только языковые навыки, но и самостоятельность, критическое мышление и языковую уверенность — качества, которые особенно ценны при изучении языка вне языкового окружения.

1.3. Психологические барьеры

Психологические барьеры играют важную роль в процессе изучения русского как иностранного языка, потому что они могут существенно влиять на мотивацию, уверенность и желание учащихся продолжать обучение. Они могут проявляться в различных формах, таких как языковая тревожность, недостаток уверенности в своих силах, низкая самооценка, страх неудачи и другие эмоциональные факторы.

Для нас рассмотрение этих барьеров приобретает особую значимость, поскольку настоящая работа направлена не только на выявление языковых трудностей, но и на поиск причин, по которым учащиеся, несмотря на доступ к

материалам и внешнюю поддержку, не достигают желаемого уровня владения языком. Психологические препятствия часто оказываются тем самым «невидимым» фактором, который тормозит прогресс даже при наличии всех внешних условий для обучения.

Особенно актуальным это становится в контексте самообучения, которое требует высокой степени самостоятельности, устойчивой мотивации и умения работать с языковым материалом без внешнего контроля. Именно психологические барьеры могут мешать учащемуся не только начать, но и продолжить обучение, справляться с ошибками и преодолевать неизбежные трудности, так как эмоционально-аффективные факторы (психологические состояния и установки, связанные с эмоциями, чувствами, отношением и внутренним настроением) не являются чем-то второстепенным или необязательным в образовательном процессе. Напротив, обращение к ним может значительно повлиять на успех в изучении иностранного языка.

Как подчеркивают некоторые исследователи, «Преподаватели, которые утверждают, что учитывать эти явления не входит в их обязанности, могут упустить некоторые из самых существенных компонентов в организации успешного обучения», цит. по [Arnold: xii]. Именно по этой причине психологические барьеры нельзя рассматривать как незначительные. Осознание роли психологических факторов важно не только для преподавателей, но и для самих учащихся, поскольку только при внимании к этим аспектам возможно построение эффективного учебного процесса.

Учитывая это, в настоящей работе представляется важным более подробно остановиться на психологических барьерах, сопровождающих процесс изучения русского языка как иностранного. Их влияние может быть не столь очевидным, как, например, нехватка лексики или трудности в грамматике, но именно психологические барьеры зачастую становятся скрытым препятствием для прогресса.

Рассмотрение этих факторов необходимо как для более глубокого понимания трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, так и для последующей разработки решений, направленных на поддержку обучающихся и повышение эффективности учебного процесса.

1.3.1. Языковая и социальная тревожность

Тревожность — одно из наиболее распространенных эмоциональных состояний, способных существенно повлиять на учебный процесс. В контексте изучения иностранного языка особое значение приобретают два взаимосвязанных аспекта: языковая и социальная тревожность. Языковая тревожность проявляется в страхе ошибок, неуверенности в собственных силах, трудности участия в устной коммуникации и стеснительности при говорении. Социальная тревожность, в свою очередь, усиливает эти проявления в ситуациях, связанных с оценкой и вниманием со стороны других: на уроках, в группах, при выступлениях или диалогах.

Согласно Американской психологической ассоциации, «тревожность — это эмоция, характеризующаяся ощущением напряжения, тревожными мыслями и физическими изменениями, такими как повышение кровяного давления» [APA].

По определению Хэйни и Станард, тревожность можно определить как «субъективное чувство страха, стресса или беспокойства, которое может проявляться как в виде физических ощущений (например, головной боли или тошноты), так и эмоциональных симптомов (например, страха или нервозности)» [Hanie, Stanard: 50]. Это определение подчеркивает комплексную природу тревожности, включающую как физиологические, так и психоэмоциональные аспекты. Это позволяет глубже понять, почему тревожность оказывает такое значительное влияние на учебный процесс: внутреннее напряжение и физиологический дискомфорт отвлекают внимание, мешают сосредоточиться и усваивать новый материал. Можно сказать, что чувство страха или стресса, описанное в определении, может напрямую препятствовать использованию когнитивных ресурсов, снижая эффективность обучения: становится труднее сосредоточиться, запоминать новое и работать с материалом.

Психологи выделяют множество видов тревожности: ситуативную, личностную, тестовую, социальную и другие. Однако в контексте изучения иностранных языков особое внимание уделяется языковой тревожности (foreign language anxiety), поскольку она обладает специфической природой и существенно влияет на учебную мотивацию, уверенность и коммуникативную активность учащихся. Таким образом, языковая тревожность рассматривается как один из

наиболее распространенных психологических барьеров, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении иностранных языков.

Эта проблема получила широкое освещение в научной литературе, в которой подчеркивается влияние тревожности на языковую продуктивность, мотивацию и участие в учебной деятельности. Основу для последующих исследований языковой тревожности заложила статья 1986 года Э. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и др., в которой была представлена концепция тревоги по поводу иностранного языка (FLA – Foreign language anxiety). Авторы выделили FLA как особую форму тревожности, отличную от общей тревожности, и специфичную именно для условий изучения иностранного языка. Это различие стало важным шагом в осмыслении психологических барьеров в обучении, поскольку позволило исследователям рассматривать языковую тревожность не просто следствием других факторов, а отдельной причиной, влияющей на успешность изучения языка. Они определили FLA как «особый комплекс самовосприятия, убеждений, чувств и поведения, связанных с изучением языка в классе, который обусловлен уникальностью процесса изучения языка» [Horwitz et al.: 128].

В этом контексте важно отметить, что языковая тревожность нередко усиливается в условиях социального взаимодействия, особенно тогда, когда учащийся испытывает социальную тревожность. По данным национального института психического здоровья, социофобия — состояние, при котором учащийся испытывает страх в ситуациях, предполагающих привлечение внимания, оценку или наблюдение со стороны других. Наиболее распространенные ее формы включают боязнь публичных выступлений, волнение при необходимости отвечать перед группой, страх показаться некомпетентным или быть кем-то осужденным, см.: [NIMH].

Именно такие ситуации чаще всего возникают в академической среде: на семинарах, презентациях, при ответах у доски или участии в обсуждениях. Студенты оказываются в условиях, где от них ожидается активное участие, что для многих, особенно интровертов или учащихся с высоким уровнем тревожности, становится настоящим испытанием. Поскольку академическая обстановка предполагает оценку со стороны как преподавателя, так и сверстников, социальная тревожность может

серьезно тормозить активное участие и мешать развитию языковых навыков, особенно в устной речи. В этих условиях учащиеся могут предпочитать молчание, избегать заданий на говорение или испытывать стресс даже при подготовке к относительно простым устным заданиям.

Однако овладение иностранным языком представляет собой, прежде всего, социальный процесс, требующий активного взаимодействия, открытости и готовности к ошибкам. С точки зрения культурно-исторической теории Л. С. Выготского, обучение и развитие неразрывно связаны с социальным взаимодействием. Ученый подчеркивал, что «всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах — сперва в социальном, потом — в психологическом, сперва между людьми, как категория интерпсихическая, затем внутри ребенка, как категория интрапсихическая» [Выготский: 145]. Это утверждение приобретает особую значимость в контексте языкового образования. Согласно Выготскому, человек сначала осваивает язык во взаимодействии с другими, а уже потом начинает использовать его как внутреннюю речь, то есть как инструмент мышления. Социальная тревожность нарушает именно этот первый, интерпсихический этап усвоения: учащийся, испытывая страх и неуверенность, избегает ситуаций речевого взаимодействия, тем самым лишая себя возможности внутренне переработать и закрепить новый материал. Другими словами, если человек боится говорить, он не сможет «впустить» язык внутрь, в свое мышление, поскольку сам процесс овладения остается на внешнем, неосвоенном уровне.

По наблюдению Хани и Стэнард, учащиеся с выраженной социальной тревожностью часто демонстрируют низкие академические результаты именно потому, что избегают активного включения в образовательный процесс [Hanle, Stanard: 50].

Хорвиц и др. подчеркивают, что тревожность, в целом, — это «основное препятствие, которое необходимо преодолеть при изучении другого языка», поскольку она «может помешать приобретению, сохранению и производству нового языка» [Horwitz et al.: 126]. На наш взгляд, эта мысль чрезвычайно важна, так как она подчеркивает то, что тревожность воздействует на все стадии речевой

деятельности: от восприятия материала до активного говорения, подрывая как мотивацию, так и веру в собственные силы.

Это также подчеркивают Костюк и ее соавторы, отмечая, что часто именно уровень тревожности становится ключевым фактором, определяющим успешность изучения иностранного языка. Так, учащиеся с высоким уровнем тревожности склонны избегать активного участия в интерактивном общении, то есть в общении, при котором учащиеся не просто воспроизводят заученные фразы или выполняют упражнения, а вступают в активный диалог. Такие учащиеся также имеют трудности при выполнении заданий, требующих активного говорения. Особенно ярко тревожность проявляется в таких видах речевой деятельности, как говорение и аудирование, где учащийся сталкивается с необходимостью мгновенной реакции и возможностью быть непонятым, см.: [Kostyuk et al.].

В подобных условиях самостоятельное обучение приобретает особую ценность, особенно на ранних этапах освоения языка. Оно предоставляет безопасное пространство, где учащийся может практиковаться без страха оценки или осуждения, работать в комфортном темпе, повторять материал столько раз, сколько необходимо, и постепенно повышать уверенность в себе. Такой подход снижает эмоциональное напряжение и дает возможность сфокусироваться на содержании, а не на внешнем впечатлении. Следовательно, самообучение может служить не только дополнительным ресурсом, но и способом снижения тревожности, особенно для тех учащихся, которым трудно раскрываться в группе или под давлением аудитории.

Именно поэтому важно развивать и поощрять формы самостоятельного обучения, особенно на начальных этапах, когда уверенность только формируется. В противном случае сохраняющаяся тревожность может со временем перерасти во внутренние барьеры, которые затрудняют свободное общение и мешают усвоению языка. Как отмечают Костюк и ее коллеги, обучение в условиях постоянной тревожности может стать негативным опытом, который в дальнейшем подрывает мотивацию и снижает эффективность обучения, см.: [Там же].

Мы можем сделать вывод, что языковая и социальная тревожность представляют собой серьезное препятствие в овладении иностранным языком, особенно в условиях, где успех напрямую зависит от качества и частоты речевой

практики. Постоянный страх оценки и ошибки мешает учащимся полноценно включаться в коммуникативные ситуации, что ведет к снижению мотивации, отказу от самостоятельного обучения и, в конечном итоге, к блокировке в развитии языковых навыков. Однако при всей значимости тревожности нельзя рассматривать ее как единственную причину затруднений в изучении иностранного языка. На это обращает внимание и МакИнтайр, который предлагает более комплексный подход к пониманию факторов, влияющих на успешность обучения. По его мнению, помимо тревожности, важную роль играют учебные стратегии, когнитивные способности, личные установки учащегося и, конечно, мотивация, см.: [MacIntyre]. Таким образом, тревожность действительно может мешать обучению, но она действует в совокупности с другими факторами, которые мы также постараемся рассмотреть.

1.3.2. Экзаменационная тревожность и страх негативной оценки

Отдельными видами тревожности при изучении иностранных языков являются тестовая тревога и страх негативной оценки. Эти формы неразрывно связаны с ситуациями внешнего оценивания, в которых учащийся осознает, что его знание, речь или поведение подлежат наблюдению и оцениванию. В условиях изучения иностранного языка такие ситуации становятся практически постоянными, что при отсутствии психологической устойчивости может вызывать устойчивое состояние напряжения и оказать негативное влияние на эффективное изучение языка.

Экзаменационная тревожность возникает преимущественно в условиях проверок и формального оценивания знаний, отражая прежде всего страх неудачи, то есть опасение не соответствовать ожиданиям как внешним (преподавателя, одноклассников), так и внутренним, связанным с личными стандартами успеха. Хорвиц и ее коллеги определяют экзаменационную тревожность как «тип тревожности по поводу результатов деятельности, проистекающий из страха неудачи» [Horwitz et al.: 127]. Учащиеся, подверженные данному типу тревожности, склонны воспринимать любой результат, не соответствующий идеалу, как поражение. Исследователи подчеркивают, что такие учащиеся часто испытывают завышенные ожидания по отношению к себе: «Студенты с выраженной экзаменационной

тревожностью часто ставят перед собой нереалистичные цели и считают, что все, что не идеально, — это провал» [Там же: 128].

Постоянное стремление к безупречному результату и страх несоответствия ожиданиям формируют эмоциональное напряжение, которое, в свою очередь, может влиять на когнитивные процессы. Ван и Ляо описывают экзаменационную тревожность как состояние, при котором учащийся испытывает «неспособность ясно мыслить и запоминать во время теста» [Wang, Liao: 64]. Это подчеркивает, что тревожность влияет не только на эмоциональное состояние, но и на когнитивные процессы, нарушая внимание, память и логическое мышление в критические моменты.

Из этого следует, что экзаменационная тревожность — это не просто легкое волнение перед тестом, а комплексная эмоционально-когнитивная реакция, способная серьезно повлиять на поведение учащегося и его учебные результаты. На практике она может проявляться в виде постоянного самоконтроля, повышенной самокритики, недовольства собственными достижениями, а также в отказе от участия в заданиях, предполагающих публичное выполнение или оценивание.

Поэтому отдельную сложность представляют устные формы контроля, сочетающие в одной ситуации сразу два стрессовых фактора: неуверенность в говорении и страх быть оцененным. Это создает эффект двойного давления: учащийся должен не только воспроизвести языковой материал, но и сделать это публично, в присутствии преподавателя и/или одноклассников: «Люди, которым обычно трудно говорить в группе, вероятно, будут испытывать еще большее затруднение в классе иностранного языка, где они почти не контролируют ситуацию общения, а их выступление постоянно оценивается» [Horwitz et al.: 127].

Страх негативной оценки, в отличие от экзаменационной тревожности, проявляется более повседневно и охватывает любые учебные и социальные ситуации, где возможна реакция со стороны других. Учащиеся могут избегать высказываний не из-за незнания, а из опасения быть осмеянными, неправильно понятыми или неудачно выделиться на фоне группы. Хорвиц и соавторы определяют это состояние как «беспокойство по поводу оценки со стороны других, избегание ситуаций, связанных с оцениванием, и ожидание негативной реакции» [Там же: 128].

Уникальность уроков иностранных языков состоит в том, что учащийся почти всегда находится в положении оценивания и сравнения: он взаимодействует на неродном языке, чаще всего в присутствии носителя (преподавателя), и при этом в среде сверстников, владеющих языком в разной степени. Это создает постоянное ощущение уязвимости и незащищенности: «Студенты могут быть особенно чувствительны к оценкам — как реальным, так и воображаемым — со стороны своих однокурсников» [Там же: 128], и в совокупности это усиливает внутреннюю напряженность и способствует формированию стойкой тревожности. При этом стоит отметить, что вне формальной учебной среды у учащегося есть возможность избежать такого давления.

В отличие от формальных уроков, где учащийся почти всегда находится под вниманием преподавателя и сверстников, самообучение предоставляет возможность выйти из постоянного поля внешней оценки. Именно отсутствие необходимости демонстрировать свои знания перед другими снижает уровень внутреннего напряжения и позволяет сосредоточиться на содержании, а не на том, как это выглядит со стороны. Таким образом, самостоятельное обучение может стать важным ресурсом для формирования уверенности и преодоления тревожности, особенно на начальных этапах изучения иностранного языка.

1.3.3. Перфекционизм и страх ошибки

Наряду с общей социальной тревожностью, экзаменационной тревожностью и страхом негативной оценки, отдельного внимания заслуживает такой проявляющийся на индивидуальном уровне фактор, как перфекционизм, неразрывно связанный со страхом совершить ошибку. Этот внутренний барьер нередко остается невидимым для окружающих, но оказывает глубинное влияние на учебное поведение учащегося, его мотивацию и готовность вступать в речевое взаимодействие.

Подробнее об этом рассуждает С. Крашен. В рамках своей мониторинговой гипотезы он подчеркивает, что чрезмерная концентрация на правильности речи может привести к серьезным коммуникативным затруднениям, особенно в устной речи. Такой подход характерен для так называемых «чрезмерных пользователей Монитора» (Monitor Over-users). Согласно Крашену, к данной категории относятся

учащиеся, которые непрерывно контролируют и оценивают свою речь, опираясь на сознательные знания грамматических правил второго языка. Они боятся ошибиться и стремятся к идеальной форме высказывания даже в ситуациях, где первостепенное значение имеет смысл и спонтанность. Он отмечает: «Чрезмерные пользователи Монитора (Monitor Over-users). Это люди, которые пытаются использовать Монитор все время, то есть такие учащиеся, которые постоянно проверяют свою речь, опираясь на сознательные знания второго языка. В результате такие учащиеся говорят с нерешительностью, часто прерывают высказывание, чтобы исправиться, и настолько озабочены правильностью, что не могут говорить действительно бегло» [Krashen: 19].

Таким образом, перфекционизм в сочетании со страхом ошибки порождает состояние постоянного внутреннего контроля, которое нарушает естественное течение речи и снижает уровень участия в коммуникативных ситуациях. Это особенно критично в условиях обучения иностранному языку, где именно активное использование языка, включая ошибочные формы, является основным механизмом освоения. Като Ломб, например, пишет, что ошибки в процессе изучения иностранного языка не только неизбежны, но и обладают высокой познавательной и педагогической ценностью: «Для изучения ошибка представляет собою ценность. Ценность потому, что она создает возможность для сознательного противопоставления, что в свою очередь служит замечательным орудием закрепления» [Ломб: 55]. Особенно важны те ошибки, которые были осознаны лично, в контексте реального общения, ведь они сопровождаются эмоциональной реакцией, усиливающей запоминание: «Если мне удалось обнаружить свое заблуждение <...>, то при этом опосредствующим, вспомогательным орудием закрепления оказываются мои эмоции, моя невольная, пусть даже скрытая от глаз реакция» [Там же: 55]. Отсюда вытекает, что ошибки способствуют осмысленному сопоставлению родного и изучаемого языков, формируют устойчивые связи и помогают избежать закрепления ложных форм. Важно не бояться ошибок, а использовать их как инструмент осознанного усвоения, как «камертон», настраивающий речь на правильное звучание.

Дополнительным фактором, усугубляющим тревожность, являются убеждения самих учащихся относительно природы изучения языка. Некоторые из них, по

наблюдениям Хорвиц и др., придерживаются крайне ограничивающих установок: например, что «на иностранном языке нельзя говорить, пока ты не можешь сказать все правильно», или что «угадать неизвестное слово — значит допустить недопустимую ошибку». Исследователи пишут, что «Подобные убеждения неизбежно вызывают тревожность, поскольку от студентов ожидается участие в коммуникации на втором языке до того, как будет достигнута беглость, а даже самые способные учащиеся совершают ошибки, забывают слова и нередко вынуждены догадываться» [Horwitz et al.: 127].

Такие убеждения напрямую связаны с перфекционистской установкой и формируют не только боязнь быть оцененным, но и внутренний запрет на участие в учебной деятельности. В результате учащиеся избегают речевых ситуаций, ограничивают себя в практике, а их языковая компетенция развивается медленно и фрагментарно. Таким образом, ошибка перестает восприниматься как естественный этап усвоения, превращаясь в источник тревожности и барьер для развития. Без переосмысления роли ошибок в процессе обучения учащийся рискует оказаться в замкнутом круге: чем сильнее стремление к безошибочности, тем меньше реального языкового опыта, и тем выше тревожность при любой попытке коммуникации.

Постоянный самоконтроль и неудовлетворенность своими результатами могут привести к отказу от активной языковой практики. Как подчеркивает Стивен Крашен: «Мы можем быть настолько обеспокоены правильностью, что в итоге не говорим вовсе» [Krashen: 16]. Это высказывание отражает типичное поведение учащихся, охваченных страхом совершить ошибку, когда стремление к идеальной речи становится препятствием для самого процесса говорения.

Рассмотренные в данной подглаве материалы позволяют сделать вывод о том, что перфекционизм и страх ошибки являются значимыми психологическими барьерами, существенно снижающими эффективность овладения иностранным языком. Мониторная гипотеза С. Крашена и наблюдения других исследователей (Horwitz et al., MacIntyre, Dewaele и др.) подтверждают, что чрезмерное внимание к форме речи, постоянный самоконтроль и избегание ошибок могут подменить собой смысловую сторону общения, сделав процесс овладения языком поверхностным и напряженным. Учащиеся, испытывающие постоянную тревогу по поводу

правильности высказывания, склонны избегать активного участия в речевой практике, что препятствует формированию автоматизированных языковых навыков и ведет к снижению общей мотивации.

1.3.4. Низкая мотивация и выученная беспомощность

Одним из наиболее устойчивых и трудно преодолимых психологических барьеров в процессе изучения иностранного языка является низкий уровень мотивации, который нередко сочетается с феноменом выученной беспомощности. Эти два фактора, взаимно усиливая друг друга, способны значительно тормозить развитие коммуникативной компетенции, даже при наличии благоприятных внешних условий для усвоения материала.

Мотивация на протяжении десятилетий рассматривается как один из ключевых факторов успешности в изучении иностранных языков. Как подчеркивают Дерней и Чизер, «из-за того, что как практики, так и исследователи придают мотивации центральное значение, мотивация в изучении второго языка (L2) стала объектом значительного количества исследований за последние десятилетия» [Dörnyei, Csizér: 204]. Золтан Дерней, посвятивший множество работ изучению мотивации, называет ее «одним из главных факторов, определяющих успешность изучения второго/иностранного языка» [Dörnyei: 273].

Действительно, мотивация играет ключевую роль не только в запуске процесса обучения, но и в поддержании интереса и настойчивости в течение длительного времени. С. Ф. Аль-Мунаввара отмечает, что «мотивация имеет первостепенное значение для достижения успеха в обучении. Без мотивации учащиеся вряд ли будут стремиться к овладению каким-либо навыком» [Al-Munawwarah: 107], а также добавляет: «Без мотивации учащиеся могут не иметь стимула для участия в учебной деятельности» [Там же: 108]. Это подтверждают и Дерней и Чизер, подчеркивая, что даже очень способные учащиеся не смогут достичь своих целей без устойчивой учебной мотивации [Dörnyei, Csizér: 204]. Следовательно, «мотивированные учащиеся, как правило, демонстрируют лучшие результаты по сравнению с теми, кто менее мотивирован» [Al-Munawwarah: 110].

Согласно теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Self-Determination Theory, SDT), мотивация подразделяется на внутреннюю (исходящую из личного интереса и удовлетворения) и внешнюю (направленную на достижение внешних целей, например, получение оценки или награды), см.: [Ryan, Deci: 71]. Исследования показывают, что именно внутренняя мотивация оказывает более устойчивое и положительное влияние на обучение, особенно в области изучения иностранных языков, см.: [Singh et al.].

Современные концепции мотивации также подчеркивают различие между интегративной и инструментальной ориентацией. Дернеи и Чизер объясняют: «интеграционная мотивация связана с положительным отношением к группе, говорящей на изучаемом языке, и желанием взаимодействовать с ее представителями. Инструментальная же ориентация отражает практическую пользу от владения языком — например, карьерные перспективы» [Dörnyei, Csizér: 204].

На практике низкая мотивация может проявляться в виде равнодушия, избегания языковой практики, отсутствия инициативы, отказа от самостоятельной работы и самообучения. При этом учащийся может осознавать важность изучения языка, но не видеть в этом процессе личностной значимости или достижимого результата, особенно если у него уже был негативный опыт или присутствует высокая тревожность.

Именно в таких условиях особенно часто формируется выученная беспомощность, а точнее состояние, описанное М. Селигманом и С. Майером еще в 1967 году. Суть явления заключается в том, что многократные неудачи и стрессовые ситуации, неподконтрольные учащемуся, приводят к утрате веры в собственное влияние на результат. Селигман определяет это состояние так: «выученная беспомощность — это реакция отказа, возникающая из убежденности, что бы ты ни делал это ничего не изменит» [Seligman: 34]. В контексте языкового обучения выученная беспомощность проявляется в характерных установках: «я все равно не запомню», «у меня нет способностей к языкам», «русский слишком сложный». Эти убеждения формируют мотивационный барьер, разрушающий уверенность в себе и приводящий к отказу от активной учебной деятельности.

Предотвращение выученной беспомощности требует от педагога создания поддерживающей и безопасной учебной среды, где ошибки воспринимаются как естественная часть обучения, а усилия признаются и поощряются вне зависимости от немедленного результата. В то же время это требует и от самого учащегося готовности принимать неудачи как временные трудности, а не как доказательство собственной неспособности. Важно научиться воспринимать ошибку не как поражение, а как возможность для роста и осознания своих слабых сторон. Развитие такой установки, известной как установка на развитие (growth mindset), позволяет преодолевать страх перед ошибками и формирует устойчивость к учебным трудностям.

Кроме того, от учащегося требуется определенная степень самоосознанности и ответственности за собственное обучение, а также умение отслеживать свой прогресс, признавать усилия, а не только результат, а также обращаться за помощью, когда это необходимо. Внутренняя мотивация и готовность преодолевать дискомфорт являются необходимыми условиями для того, чтобы выйти из состояния выученной беспомощности и вновь почувствовать контроль над процессом овладения языком.

1.3.5. Другие психологические барьеры при изучении иностранных языков

В предыдущих частях были подробно рассмотрены одни из наиболее значимых и распространенных психологических барьеров, влияющих на овладение иностранным языком: языковая и социальная тревожность, экзаменационная тревожность, страх негативной оценки, перфекционизм, страх ошибки, низкая мотивация и феномен выученной беспомощности. Однако, несмотря на их важность и частоту проявления, они не исчерпывают всего спектра внутренних препятствий, с которыми может сталкиваться учащийся в процессе изучения иностранного языка.

Психологические барьеры каждого обучающегося уникальны и многогранны. На его готовность учиться, воспринимать новый язык и активно участвовать в учебном процессе влияет не только то, в каких условиях он учится и какие методы использует преподаватель, но и целый ряд внутренних факторов, таких как личный жизненный опыт, уровень уверенности в себе, отношение к языку и культуре, а также то, как сам учащийся воспринимает обучение: как интересный процесс, сложную

обязанность или источник стресса. Эти факторы часто остаются в тени, однако их влияние может быть не менее существенным, чем тревожность или низкая мотивация.

К числу дополнительных психологических барьеров, заслуживающих внимания, относятся: травма от предыдущего опыта изучения языка (негативные воспоминания, связанные с неудачами, насмешками, жесткой критикой или унижением в учебной среде, могут формировать устойчивое отвращение к языку и блокировать любую попытку его изучения в будущем), конфликт идентичности и культурное сопротивление (учащийся может воспринимать изучение языка как угрозу своей культурной или национальной идентичности, особенно если обучение сопровождается навязыванием чуждых ценностей или сравнением с «языком носителя»), интровертированность и особенности личности (склонность к интроверсии, высокая чувствительность, замкнутость или страх перед публичными выступлениями могут снижать готовность участвовать в устной практике и групповом взаимодействии), низкая самооценка и неуверенность в своих силах (ощущение собственной некомпетентности, отсутствие веры в успех и внутренний критик создают барьер, мешающий принимать участие в учебных активностях, особенно если они предполагают открытость и спонтанность), когнитивная перегрузка (чрезмерный объем информации, плотный график, отсутствие времени на осмысление материала и рефлексии приводят к истощению, снижению концентрации и чувству «перенасыщения», что делает обучение неэффективным), зависимость от внешней оценки (учащиеся, ориентированные исключительно на одобрение извне, могут терять мотивацию при отсутствии немедленной положительной обратной связи, а также бояться проявлять инициативу в незнакомых или сложных ситуациях), а также ряд других значимых психологических внутренних барьеров, мешающих успешному изучению иностранных языков.

Следует подчеркнуть, что каждый из перечисленных барьеров может проявляться как изолированно, так и в сочетании с другими, формируя многослойную систему внутренних препятствий, которая в значительной степени влияет на успешность овладения иностранным языком. Понимание этих барьеров имеет не только теоретическую, но и практическую значимость: оно позволяет

осмысленно подойти к выбору методов обучения, учитывающих индивидуальные особенности и потребности. Именно по этой причине столь детальное внимание в данной работе уделено анализу психологических трудностей, с которыми сталкиваются изучающие русский язык как иностранный. Ведь именно наличие таких барьеров часто приводит к снижению эффективности обучения, а также к снижению вовлеченности и интереса со стороны учащегося.

В этой связи особую актуальность приобретает поиск дополнительных, гибких и индивидуализированных образовательных ресурсов, которые могут не только поддерживать мотивацию, но и компенсировать дефицит языковой практики, снизить тревожность и укрепить веру в собственные силы. И как мы уже отмечали ранее, одним из таких ресурсов выступает самостоятельное обучение, которое при правильной организации способно стать важным дополнением к формальному обучению и инструментом преодоления внутренних препятствий.

Именно этому аспекту, а точнее самостоятельному обучению как поддерживающему и развивающему ресурсу в процессе изучения русского языка как иностранного и посвящена следующая глава.

Глава 2. Самостоятельное обучение

Современное образование направлено не только на передачу знаний, но и на формирование у учащихся навыков самостоятельного обучения, критического мышления, умения адаптироваться к изменениям и брать ответственность за собственное образовательное развитие. Оно акцентирует внимание на развитии автономии учащегося, способности к саморефлексии и активному участию в обучающем процессе, что приобретает особую значимость в условиях быстро меняющегося мира. Особенно ярко эти тенденции проявляются в языковом образовании, где владение языком все чаще рассматривается как средство активного участия в жизни общества, а не только как предмет изучения.

Одним из важнейших документов, определяющих подходы к преподаванию иностранных языков в Европе, является CEFR (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), в русском переводе — *Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: обучение, преподавание, оценка*. Этот документ представляет собой основу для описания уровней владения иностранным языком, разработки учебных программ, оценивания, а также разработки подходов к преподаванию, которые ориентированы на потребности учащихся. Он опирается на деятельностный подход к обучению, в рамках которого изучение языка рассматривается не как усвоение набора правил, а как процесс активного участия в коммуникативных ситуациях. Учащийся при этом выступает не как пассивный потребитель знаний, а как активный субъект, использующий язык как средство для решения разнообразных задач в подлинных социальных и культурных контекстах, см.: [CEFR: 29].

Этот подход к обучению иностранным языкам подразумевает не только овладение формальными языковыми нормами (лексикой, грамматикой, орфографией), но и формирование способности использовать язык в реальных ситуациях общения: в устной и письменной форме, в разнообразных социокультурных и коммуникативных контекстах. Знание правил сочетается с умением действовать с их помощью, что означает переход от механического усвоения языковых структур к осмысленному и целенаправленному применению языка. Важным становится не столько владение теоретическими знаниями, сколько

способность решать с помощью языка практические коммуникативные задачи: будь то взаимодействие с другими людьми, восприятие и интерпретация текста, участие в совместной деятельности, беседа, чтение инструкции или написание письма. Таким образом, язык рассматривается как инструмент действия, а учащийся как активный участник общения, способный самостоятельно выбирать стратегии, подходящие конкретной ситуации, см.: [CEFR: 32].

Именно поэтому в центре модели CEFR находятся так называемые дескрипторы «я могу», которые формулируются в терминах конкретных действий: «могу рассказать о себе», «могу понять основную информацию в коротком сообщении» и т.д. Такие формулировки помогают ученикам ставить понятные и достижимые цели, а также развивают умение думать о том, как они учатся, работать самостоятельно и с интересом. Благодаря этому процесс обучения становится более понятным, полезным для каждого и связанным с реальными ситуациями, в которых нужен язык. Эта идея напрямую связана с общей концепцией CEFR, который акцентирует внимание на развитии автономии учащихся, подчеркивая необходимость их активного участия в процессе обучения и принятия ответственности за собственное продвижение, см.: [CEFR: 28].

Таким образом, CEFR предоставляет как теоретические основания, так и практические инструменты для целенаправленного формирования у учащихся навыков самостоятельного обучения, включая умение ставить учебные цели, планировать собственную деятельность, отслеживать прогресс и корректировать стратегии. Это особенно важно в условиях современных образовательных приоритетов, ориентированных на развитие автономии, критического мышления и способности к обучению в течение всей жизни.

Помимо документа CEFR, подобные идеи мы можем встретить и в других источниках. Так, например, концепция Learning Compass 2030 Организации экономического сотрудничества и развития (OECD) акцентирует внимание на агентности учащихся и их способности самостоятельно выстраивать траекторию обучения. Согласно этой модели, учащийся не просто следует указаниям преподавателя, а самостоятельно находит направление в обучении, опираясь на внутренние цели, осознанность и чувство ответственности. Более того,

подчеркивается важность развития у обучающихся умения осмысленно и ответственно ориентироваться в новых ситуациях, а не просто следовать инструкциям преподавателя: «Метафора компаса обучения была принята, чтобы подчеркнуть необходимость для студентов научиться самостоятельно ориентироваться в незнакомых контекстах и находить свое направление осмысленным и ответственным образом, вместо того, чтобы просто получать фиксированные инструкции или указания от своих учителей» [OECD: 6].

При этом важно понимать, что развитие индивидуальной автономии учащихся не исключает взаимодействия с другими участниками образовательного процесса. Напротив, OECD подчеркивает значимость так называемой совместной агентности, при которой обучение происходит во взаимосвязи со сверстниками, учителями, семьей и более широким сообществом. Такая модель предполагает, что развитие ответственности, инициативности и рефлексивности учащегося возможно только в условиях поддержки и сотрудничества, см.: [Там же: 6].

Российские исследователи также обращают на это внимание. Согласно определению, представленному в «Новом словаре методических терминов и понятий» под редакцией Э. Г. Азимова и А. Н. Щукина, обучение — это двусторонний процесс, в котором участвуют как преподаватель, так и обучающийся, и где важную роль играет не только передача знаний, но и формирование личности человека, см.: [Азимов, Щукин: 168]. В продолжение этой идеи, авторы указывают, что обучение — это не просто передача информации, но процесс совместного освоения опыта, осуществляемый в диалоге между участниками образовательного процесса, см.: [Там же: 169].

При этом, как подчеркивают исследователи, с позиции коммуникативно-деятельностного подхода такая модель обучения предполагает, что учащийся становится не только объектом педагогического воздействия, но и полноправным участником образовательного процесса — субъектом, способным организовывать свое обучение самостоятельно. Это влечет за собой важную методическую задачу: обеспечить как внешнее управление процессом учения, так и развитие механизмов внутреннего самоуправления. Авторы пишут: «Речь здесь идет об овладении приемами самостоятельной работы и мыслительными операциями

(анализом, синтезом, обобщением и др.). Результаты такой деятельности проявляются в осознании мотивов, целей, приемов учения, в осознании самого себя как субъекта учебной деятельности» [Там же: 168-169]. Из этого следует, что задача педагога на сегодняшний день заключается не только в передаче знаний, но и в создании условий для развития учебной самостоятельности, умения учиться и осознавать свою роль в образовательном процессе. Только такой подход отвечает современным вызовам и позволяет ученику не просто усваивать информацию, а становиться активным участником собственного развития, способным к обучению в течение всей жизни и к осмысленному участию в жизни общества.

Согласно документу «Переосмысливая образование», такие приоритеты педагогической деятельности напрямую связаны с глубокими изменениями, происходящими в современной образовательной среде. Отмечается, что современное образование все чаще выходит за пределы привычной школьной системы с уроками в классах по расписанию. В условиях растущего разнообразия источников информации, цифровизации и расширения доступа к знаниям, становится очевидной необходимость пересмотра не только содержания и методов обучения, но и самих форм его организации. По этой причине в документе отмечается, что образовательный ландшафт переживает радикальные изменения, которые затрагивают школы и вузы, трансформируя как структуру учебного процесса, так и роль участников этого процесса. Наряду с этим, сохраняющаяся привязка к физическому пространству классной комнаты уже не отражает полноты происходящих изменений, поскольку значительная часть обучения осуществляется за пределами формальных образовательных учреждений: дома, в цифровой среде или в рамках самостоятельной деятельности, см.: [Переосмысливая образование: 49].

В этом контексте особенно важно признание того, что у учащихся могут быть разные пути и формы обучения. Образование постепенно перестает быть строго привязанным к школе или университету и становится более гибким и многоформатным. Люди могут учиться в разных местах и в разной форме: как в официальных учреждениях, так и вне их. В этом документе также подчеркивается, что «В условиях происходящей в современном мире трансформации образовательных ландшафтов все чаще признается важность и востребованность обучения вне рамок

учреждений формальной системы образования. <...> Изменения, происходящие с точки зрения пространств, времени и отношений, в которых происходит обучение, создают благоприятные условия для формирования сетевых образовательных пространств, в которых неформальные и информальные пространства взаимодействовали и дополняли бы собой учреждения системы формального образования» [Там же: 50-51].

Эти изменения указывают на необходимость пересмотра привычных представлений о том, где, как и с чьей помощью происходит обучение. Сегодня учебный процесс все чаще выходит за пределы формального образования и включает в себя разнообразные форматы, в том числе самообучение вне класса. В такой гибкой образовательной среде все большую значимость приобретает способность обучающихся к самостоятельному и осознанному освоению знаний в разных контекстах. Особенно это актуально при изучении иностранных языков, где самостоятельное обучение позволяет учащимся закреплять материал, развивать речевые навыки и двигаться в собственном темпе. В этом смысле самостоятельное обучение представляет собой важный и полезный дополнительный ресурс в изучении русского языка как иностранного, поддерживающий не только языковую, но и общую учебную автономию учащихся.

Однако, как было сказано во Введении, само понятие «самостоятельное обучение» может пониматься по-разному. Не все учащиеся осознают, что оно включает в себя, какие методы можно применять и какие ресурсы использовать. В данной части работы нам хотелось бы подробнее остановиться на понятии самостоятельного обучения.

С этой целью в последующих частях данной главы мы рассмотрим, как самостоятельное обучение определяется в педагогике, какие формы и подходы к нему выделяются, а также какие факторы способствуют или, наоборот, мешают его развитию. Особое внимание будет уделено роли самостоятельного обучения в процессе изучения русского языка как иностранного: как в рамках школьного курса, так и за его пределами. Такое рассмотрение позволит выявить, насколько самостоятельное обучение может быть эффективным дополнением к формальному обучению и как его можно поддерживать на практике.

2.1. Понятие «самостоятельного обучения» в методике преподавания РКИ

Понятие самостоятельного обучения (или самообучения) активно используется в современной педагогической и методической литературе, однако не обладает единым универсальным определением и не всегда зафиксировано в терминологических источниках. На это также обращает внимание С. В. Акманова: «Природа самообучения еще до конца не изучена, термин «самообучение» отсутствует в большинстве философских, психологических, педагогических словарях и энциклопедиях» [Акманова]. Во многих источниках «самообучение» нередко рассматривается как синоним «самообразования», несмотря на существующие различия между этими понятиями. Так, в «Толковом словаре» Ушакова прямо указывается: «самообучение — то же, что самообразование» [Ушаков]. Подобная позиция отражена и в словаре синонимов ASIS В. Н. Тришина, где оба термина используются взаимозаменяемо. Однако более пристальный анализ научных и методических определений показывает, что между ними существуют смысловые различия, особенно в контексте изучения иностранных языков. Так, по словам Акмановой, «самообучение имеет свою специфику и характерные особенности, т.е. отличается, например, от самообразования» [Акманова].

Разделение понятий «самообучение» и «самообразование» отмечается и в Словаре методических терминов и понятий. Азимов и Щукин определяют «самообразование» как «овладение знаниями, навыками, умениями по инициативе самого обучающегося в отношении предмета знаний (чем заниматься), объема и источника познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных интересов и потребностей» [Азимов, Щукин: 268]. В то время как «самообучение» определяется как «процесс самостоятельного образования без непосредственного участия преподавателя» [Там же: 268]. Исходя из этих определений мы видим, что авторы разделяют два термина «самообучение» и «самообразование». Самообразование в целом определяется как общее понятие, которое включает в себя все формы самостоятельного получения знаний, которое не ограничивается только освоением конкретных навыков, но может быть направлено также на развитие личности,

расширение кругозора, самосовершенствование, то есть на любую деятельность, связанную с личностным и образовательным ростом. В то время, как самообучение — это более узкое понятие, которое касается конкретного учебного процесса, чаще всего с четкой целью (например, выучить язык, овладеть программой, освоить навык). Это часть самообразования, где акцент сделан на практическом усвоении знаний и навыков, как правило, с использованием учебных пособий, онлайн-ресурсов и т.п. Азимов и Щукин пишут, что самообучение связано, прежде всего, с активным использованием разнообразных образовательных ресурсов: самоучителей, аудио- и видеоматериалов, онлайн-курсов, мобильных приложений, разговорников и прочих инструментов, предоставляющих доступ к языковой практике вне формальной учебной среды, см.: [Там же: 268]. Кроме того, авторы подчеркивают, что в контексте изучения иностранного языка самообучение направлено преимущественно на развитие устной речи, что отражается, в частности, в издании разговорников с прилагаемыми аудиоматериалами, см.: [Там же: 268]. В этом смысле самообучение выступает как инструмент практического овладения языком, позволяющий формировать навыки восприятия и воспроизведения речи без участия преподавателя. То есть другими словами, самообучение можно считать практичным видом самообразования, который помогает достигать конкретных учебных целей.

Такое понимание перекликается с определением, предложенным С. В. Акмановой, согласно которому «Самообучение представляет собой целенаправленную, систематическую, автономную деятельность личности по добыванию, усвоению и творческой переработке знаний» [Акманова]. Под автономией здесь понимается не просто отсутствие учителя, но и высокий уровень внутренней независимости: в выборе мотивов, целей, стиля обучения и способов поведения. Она подчеркивает, что «навыки самообучения — это автоматизированные умения по самостоятельному добыванию, усвоению и творческой переработке знаний, имеющие положительно воспроизводимый результат» [Там же]. Другими словами, самообучение предстает не как разовое усилие, а как устойчивый и осознанный процесс, основанный на внутренней мотивации и умении организовать собственную познавательную деятельность. Особое внимание в этом определении

уделяется способности к системности и воспроизводимости результатов, что делает самообучение значимым компонентом непрерывного образовательного роста.

Для нас значимы оба подхода к определению термина «самообучение». Во-первых, в настоящей работе мы опираемся на определение, предложенное Азимовым и Щукиным, которое позволяет рассматривать самообучение как прикладную форму учебной деятельности, направленную на достижение конкретных целей, в частности, развитие устной речи и понимания иноязычного текста без участия преподавателя. Во-вторых, для нас важно определение С. В. Акмановой, в котором акцент смещается с внешних ресурсов на внутреннюю организацию учебного процесса, а также подчеркивается активная познавательная позиция учащегося, его способность самостоятельно искать, осваивать и преобразовывать знания. Таким образом, самообучение предстает не просто как процесс усвоения информации, а как комплексная, глубоко личностная и творческая форма учебной деятельности, требующая высокой степени автономии и мотивации.

2.1.1. Самообучение в контексте автономного, самонаправленного обучения и саморегулируемого обучения

Для более глубокого понимания того, что включает в себя самообучение, важно также обратиться и к связанным с ним терминам, используемым в научной литературе. Наиболее близкими по смыслу считаются автономное обучение, самонаправленное обучение и саморегулируемое обучение. Эти понятия часто используются при описании самостоятельной учебной деятельности учащихся, однако между ними есть определенные различия.

Автономное, самонаправленное и саморегулируемое обучение помогают глубже раскрыть суть самообучения, поскольку подчеркивают разные, но при этом важные стороны этого процесса, такие как способность ученика к самостоятельному принятию решений, постановке целей, выбору способов и ресурсов обучения.

2.1.1.1. Автономия обучающегося

Одной из центральных концепций современного образования, как мы уже не раз отмечали, является теория автономии учащегося, которая акцентирует внимание на активной, сознательной и ответственной роли обучающегося в процессе своего

обучения. Понятие «автономия обучающегося» одним из первых ввел французский исследователь Х. Холек, который определял автономию как «способность брать на себя ответственность за собственное обучение» [Holes: 3]. Это определение подчеркивает готовность учащегося к ответственности за принимаемые решения и достигнутые результаты. При этом он отмечает, что взять на себя ответственность за собственное обучение значит иметь и сохранять ответственность за все решения, касающиеся всех аспектов этого процесса: постановку учебных целей, определение содержания и последовательности усвоения материала, выбор методов и приемов обучения, контроль за процессом усвоения (включая ритм, время, место) и оценку достигнутых результатов. Автономный обучающийся сам способен принимать все эти решения в рамках того обучения, в которое он включен или намерен включиться, см.: [Там же: 3-4].

Однако, в научной литературе мы можем найти также и другие определения этого термина. Д. Литл, например, определяет автономию, как «способность: способность к отстраненности, критической рефлексии, принятию решений и самостоятельным действиям. Автономия предполагает, но в то же время и включает в себя развитие у обучающегося особого психологического отношения к содержанию и процессу обучения» [Little: 4]. При этом он акцентирует внимание на том, что «Возможно, самое распространенное заблуждение состоит в том, что автономия — это синоним самообучения; что это, по сути, решение учиться без учителя. Конечно, некоторые учащиеся, идущие путем самообучения, действительно достигают высокой степени автономии, но многие — нет. Потому что автономия — это не исключительно и даже не в первую очередь вопрос того, как организовано обучение» [Там же: 3]. Как мы видим, автор подчеркивает, что автономия не сводится к формальному отказу от помощи преподавателя или к полному переходу на самообучение. Она заключается прежде всего в личной ответственности учащегося за свой учебный процесс, в осознанном выборе целей, стратегий и способов достижения результата. Даже при наличии учителя учащийся может действовать автономно, при условии, что он активно вовлечен в процесс, принимает решения и способен к саморегуляции. Более того, Литл отмечает, что большим заблуждением является то, что «в условиях классного обучения автономия учащегося требует от

преподавателя полного отказа от инициативы и контроля» [Там же: 3]. На самом деле, даже автономным ученикам нужна поддержка и помощь учителя. Просто она становится другой: учитель помогает, направляет, но не диктует все жестко. Более того, именно с помощью учителя учащиеся часто учатся быть более самостоятельными.

Как мы видим, понятие автономии трактуется как многослойное: оно включает как личностные качества обучающегося (способность к критическому мышлению, принятию решений, осознанию целей обучения), так и особенности организации учебного процесса. При этом интерес к данному понятию отражен не только в трудах отдельных исследователей, но и в педагогических словарях и справочниках.

Так, например, Бим-Бад определяет автономию в педагогике как «индивидуальную позицию человека, его независимость в выборе мотивов, целей, стиля поведения и т.п.», подчеркивая при этом, что «потребность в автономии — неотъемлемая составляющая процесса становления личности» [Бим-Бад: 10]. Такое понимание автономии позволяет рассматривать ее не просто как учебную стратегию или навык, а как важнейшую составляющую личностного развития учащегося в целом. Автономия в этом контексте — это не только способность принимать решения в процессе обучения, но и проявление внутренней зрелости, стремления к самостоятельности и ответственности.

Азимов и Щукин акцентируют внимание на более практическом аспекте автономии в обучении иностранным языкам, определяя ее как «положение, согласно которому изучение языка должно быть организовано на основе учета индивидуальных потребностей, интересов учащихся и учитывать принцип индивидуализации» [Азимов, Щукин: 9]. Они подчеркивают, что автономия предполагает не только самостоятельность в аудитории, но прежде всего активное самостоятельное изучение языка вне рамок формального учебного процесса, включая «выбор собственных приемов и стратегий изучения языка» [Там же: 9].

Из этих определений следует, что автономия учащегося может рассматриваться с двух взаимодополняющих сторон: как внутренняя психологическая установка на самостоятельность и ответственность, и как внешняя организация учебного процесса, обеспечивающая условия для реализации этой

установки через индивидуализированный подход и активное включение обучающегося в управление собственным обучением. Таким образом, автономия представляет собой не столько фиксированное качество, сколько динамический процесс, который проявляется и развивается в ходе образовательной деятельности.

2.1.1.2. Самонаправленное обучение

Несмотря на то, что термин самонаправленное обучение чаще всего применяется в контексте образования взрослых, он представляет особый интерес и в рамках настоящей работы. Это связано с тем, что в условиях внеаудиторной учебной деятельности учащиеся, независимо от возраста, часто оказываются в положении, когда именно они сами должны определять цели, подбирать ресурсы и организовывать собственный учебный процесс. Самонаправленное обучение помогает описать поведение учащегося за пределами урока, особенно в тех ситуациях, когда отсутствует непосредственное педагогическое сопровождение.

Особенно актуальным это понятие стало в последние годы, в частности, после начала пандемии COVID-19, когда учащиеся столкнулись с необходимостью осваивать учебный материал самостоятельно. Переход к дистанционным и гибридным форматам обучения показал, насколько важны навыки самонаправленного познания для устойчивого и осмысленного учебного процесса. Эту тенденцию подчеркивает и М. Ноулз, отмечая, что развитие современных образовательных моделей все чаще связано с необходимостью переноса ответственности за обучение на самого учащегося: «Многие современные образовательные модели — новые учебные программы, открытые классы, безотметочные школы, ресурсные центры, индивидуальные учебные планы, альтернативные и дистанционные формы обучения, концепции «университета без стен» — предполагают, что учащиеся берут на себя значительную часть ответственности за собственное обучение. Если человек входит в такие образовательные форматы, не обладая навыками самонаправленного познания, это часто приводит к тревожности, разочарованию и даже неуспеху — как для самих учащихся, так и для их преподавателей» [Knowles: 15]. Высказывание Ноулза подчеркивает не только растущую значимость самонаправленного обучения в условиях современной образовательной трансформации, но и риски, с которыми

сталкиваются учащиеся, не обладающие необходимыми для этого навыками. Следовательно, развитие компетенций самонаправленного обучения становится не просто желательной, а необходимой предпосылкой успешного и стабильного образовательного процесса.

С учетом этого становится особенно важным уточнить, что именно подразумевается под самонаправленным обучением, а также какие ключевые компоненты включает в себя этот процесс. В отличие от понятия автономии, самонаправленное обучение акцентирует внимание не столько на внутреннем состоянии обучающегося, сколько на структурной организации учебного процесса, инициированного и управляемого самим учеником. Согласно классическому определению, предложенному М. Ноулзом, самонаправленное обучение — это «процесс, в котором человек берет на себя инициативу с помощью других или без нее в определении своих учебных потребностей, формулировании целей обучения, выявлении доступных человеческих и материальных ресурсов, выборе и реализации соответствующих стратегий обучения, а также в оценке результатов» [Knowles: 18]. Данное определение показывает, что самонаправленное обучение — это не просто самостоятельность учащегося, а последовательный и организованный процесс, в котором учащийся активно участвует на всех этапах: от осознания собственных потребностей и постановки целей до выбора подходящих ресурсов, методов и последующей оценки полученных результатов.

Особенно актуальным подход самонаправленного обучения становится вне формального образовательного контекста, когда учащийся самостоятельно принимает решение продолжать обучение за пределами уроков. В условиях отсутствия постоянного педагогического сопровождения именно самонаправленное обучение позволяет выстроить индивидуальную образовательную траекторию, согласующуюся с личными целями, интересами и возможностями обучающегося. Например, при изучении иностранного языка учащийся может самостоятельно поставить цель — улучшить навыки аудирования, подобрать соответствующие материалы (аудиоподкасты, видеоролики), выбрать форму работы (ежедневное прослушивание, ведение заметок, пересказ) и оценить прогресс (через самооценку или использование внешних инструментов).

Более того важно отметить, по словам Ноулз, «самонаправленное обучение, как правило, осуществляется во взаимодействии с различными помощниками — учителями, тьюторами, наставниками, экспертами и сверстниками. Самонаправленные учащиеся нередко формируют сообщества, основанные на взаимной поддержке» [Knowles: 18]. Это означает, что самонаправленное обучение не обязательно исключает взаимодействие, а напротив, предполагает использование всех доступных ресурсов, включая помощь и сопровождение.

В другой модели, предложенной Гаррисоном, самонаправленное обучение рассматривается как взаимодействие трех компонентов: самоуправления (self-management), самоконтроля (self-monitoring) и мотивации (motivation), см.: [Garrison]. Такая модель подчеркивает, что самонаправленное обучение — это не одноразовое усилие, а динамичный, циклический процесс, включающий планирование, реализацию и последующую рефлексия. Учащийся не просто действует сам, но постоянно регулирует и оценивает собственные действия, корректируя поведение и стратегии по ходу обучения.

Мы можем сделать вывод, что самонаправленное обучение представляет собой неотъемлемую часть современной образовательной реальности, особенно в условиях внеаудиторного самообучения. Оно позволяет учащемуся не только выбирать содержание и способы обучения, но и выстраивать индивидуальные траектории, соответствующие его целям и возможностям. В отличие от автономии, самонаправленное обучение акцентирует внимание на практической стороне учебного процесса, охватывая весь цикл: от постановки задач до оценки результатов. Современные модели, включая подход М. Ноулза и модель Д. Гаррисона, подчеркивают, что успешное самонаправленное обучение требует сочетания самоуправления, самоконтроля и устойчивой мотивации. Более того, взаимодействие с другими участниками образовательного процесса: наставниками, преподавателями, сверстниками не исключается, а наоборот, рассматривается как ресурс. В этом контексте самонаправленное обучение играет ключевую роль в развитии способности к самостоятельному и устойчивому обучению в условиях быстро меняющейся образовательной среды.

2.1.1.3. Саморегулируемое обучение

Другой важный термин, тесно связанный с темой самостоятельного обучения, — саморегулируемое обучение. Он активно используется в научной литературе, особенно в контексте когнитивных и мотивационных процессов, происходящих в учебной деятельности. Понятия саморегулируемого и самонаправленного обучения часто употребляются рядом и могут частично пересекаться, однако между ними существует принципиальное различие. Если самонаправленное обучение акцентирует внимание на организации учебного процесса в целом, включая выбор целей, ресурсов и стратегий, то саморегулируемое обучение касается прежде всего внутренних когнитивных и мотивационных механизмов, с помощью которых учащийся управляет своим обучением в процессе его осуществления.

Среди многочисленных подходов к описанию саморегулируемого обучения особенно значимыми являются теоретические положения, сформулированные Б. Циммерманом, одним из наиболее авторитетных исследователей саморегулируемого обучения. Он подчеркивает, что саморегулируемое обучение — это не просто навык или когнитивная способность, а комплексный процесс, инициируемый самим обучающимся: «Саморегуляция — это не просто умственная способность или академический навык, а направленный на себя процесс, посредством которого учащиеся преобразуют свои когнитивные способности в учебные действия. Обучение в этом контексте рассматривается не как нечто, происходящее с учеником пассивно в ответ на преподавание, а как активная деятельность, инициируемая самим учащимся» [Zimmerman: 65].

Эта мысль ставит в центр обучения не преподавателя, а самого ученика, наделяя его активной ролью и подчеркивая необходимость внутренней мотивации и ответственности. Продолжая эту идею, Циммерман указывает: «Саморегулируемое обучение предполагает самопроизвольно возникающие мысли, чувства и действия, направленные на достижение целей», см.: [Там же: 65]. Таким образом, саморегулируемое обучение охватывает гораздо больше, чем просто умственную деятельность или запоминание учебной информации. Оно включает и эмоциональные аспекты, без которых невозможно устойчивое и эффективное обучение. Учащийся не только обрабатывает и усваивает материал, но и регулирует

свои эмоции, справляется с фрустрацией, сохраняет мотивацию и настраивает себя на достижение цели. Это значит, что обучение становится не пассивным процессом, где знания просто переходят от учителя к ученику, а осмысленным и личностно окрашенным действием, в котором сам ученик выступает как активный субъект.

Когда учащийся самостоятельно ставит цели, оценивает свои успехи, корректирует стратегию и не сдаётся при первых неудачах, он задействует не только разум, но и такие качества, как навыки самоконтроля, дисциплину, уверенность в себе и умение сохранять интерес. Все это делает обучение глубже, устойчивее и более личностно значимым. В этом смысле саморегулируемое обучение помогает не только лучше учиться, но и развивать важные жизненные качества, которые пригодятся за пределами школы или университета.

Эту мысль развивает и Л. Нилсон, отмечая, что саморегулируемое обучение представляет собой «деятельность, требующую полного вовлечения и участия множества участков мозга. Эта активность включает в себя полное внимание и концентрацию, самосознание и интроспекцию, честную самооценку, открытость к изменениям, искреннюю самодисциплину и принятие ответственности за собственное обучение» [Nilson: 4]. Из этого следует, что саморегулируемое обучение становится не только набором стратегий, но и формой зрелого личностного функционирования, связанного с такими качествами, как осознанность, дисциплина и готовность к изменениям.

Важный акцент делается Циммерманом на том, что саморегулируемое обучение — это не просто знание, но «способность применять это знание с осознанностью, мотивацией и поведенческими навыками» [Zimmerman: 66]. Это означает, что даже обладая теоретическими знаниями, учащийся может не достичь успеха, если не владеет стратегиями и умением регулировать собственное поведение. Кроме того, он выделяет основные процессы, определяющие успешное саморегулируемое обучение: постановка конкретных и достижимых целей; выбор эффективных стратегий; мониторинг прогресса; адаптация окружающей среды; управление временем; самооценка методов; анализ причин успехов и неудач; корректировка стратегий на будущее, см.: [Zimmerman: 66]. А также делает акцент на том, что важнейшим компонентом саморегулируемого обучения является мотивация.

Он пишет, что мотивация саморегулируемых учащихся связана с убеждениями, такими как вера в собственную эффективность и внутренний интерес к обучению. В то время как традиционная педагогика опиралась на внешние стимулы (оценки, награды), исследования подтверждают, что внутренняя мотивация обеспечивает более устойчивые и продолжительные результаты. Он отмечает, что новички часто не обладают устойчивой мотивацией, но если они начинают применять качественные стратегии саморегуляции, например, самонаблюдение, то это позволяет им замечать даже небольшие успехи, повышать удовлетворенность и укреплять веру в собственные силы, см.: [Zimmerman: 67].

Из вышенаписанного следует, что саморегулируемое обучение представляет собой неотъемлемую часть самостоятельной учебной деятельности, особенно в условиях, когда учащийся стремится к устойчивому, глубоко мотивированному и результативному обучению. Оно охватывает весь спектр учебных действий: от постановки целей до самооценки. В то же время требует от учащегося высокой степени осознанности, гибкости и внутренней дисциплины. Это делает саморегулируемое обучение не только эффективной формой овладения знаниями, но и мощным ресурсом личностного роста, развивающим навыки, необходимые для успешного и непрерывного образования в течение всей жизни.

Учитывая значимость саморегулируемого обучения как одного из ключевых компонентов самообучения, важно рассмотреть его в совокупности с двумя другими взаимосвязанными подходами. В целом, рассмотренные нами три понятия (автономное, самонаправленное и саморегулируемое обучение), представляют собой три взаимосвязанных, но различающихся подхода к описанию самостоятельной учебной деятельности. Все они помогают лучше понять, что именно включает в себя самообучение, но акцентируют внимание на разных его аспектах:

- Автономия акцентирует внимание на внутренней готовности учащегося брать на себя ответственность за обучение, воспринимается как личностная установка и развивается в условиях доверительной и гибкой образовательной среды.
- Самонаправленное обучение рассматривает учащегося как активного организатора собственного образовательного процесса: он сам определяет

цели, подбирает ресурсы, выстраивает индивидуальную траекторию и оценивает результаты.

- Саморегулируемое обучение, в свою очередь, описывает внутренние когнитивные, мотивационные и поведенческие механизмы, позволяющие управлять обучением в процессе его осуществления.

Все три подхода подчеркивают важность самостоятельности, мотивации, осознанности и инициативы в учебной деятельности, но делают это с разных сторон. Автономия отражает внутреннее состояние и личностную зрелость обучающегося, самонаправленное обучение делает акцент на структуру и динамику самоорганизованного учебного процесса, а саморегулируемое обучение включает в себя глубину внутреннего самоконтроля, стратегического планирования и эмоционального регулирования. Их сопоставление позволяет глубже понять, каким образом осуществляется самообучение.

2.2. Формы и стили самостоятельного обучения

Самостоятельное обучение представляет собой сложный и многомерный процесс, включающий как организационные формы учебной деятельности, так и индивидуальные стили, отражающие предпочтительные способы восприятия и переработки информации. Как мы отмечали выше, эффективность самостоятельного обучения во многом зависит от способности учащегося выстраивать свой процесс обучения с учетом личных особенностей, целей и доступных ресурсов.

2.2.1. Формы самостоятельного обучения

Формы самостоятельного обучения могут быть проанализированы с разных точек зрения. С одной стороны, важным является характер взаимодействия учащегося с учебным материалом: от пассивного восприятия до конструктивной и интерактивной переработки информации. Этот аспект позволяет понять, насколько глубоко происходит усвоение знаний и какие когнитивные усилия прикладывает обучающийся. С другой стороны, существенную роль играют используемые ресурсы: как традиционные (печатные материалы), так и цифровые, которые не только обеспечивают доступ к информации, но и задают рамки, формат и потенциал учебной

активности. В связи с этим, в последующих подпунктах мы рассмотрим обе стороны этого вопроса: сначала с точки зрения поведенческих проявлений когнитивной вовлеченности на основе модели ICAP, затем через призму типов ресурсов, применяемых в процессе самостоятельного изучения иностранного языка.

2.2.1.1. По способу взаимодействия с материалом

В настоящей части мы остановимся подробнее на исследовании М. Чи и Р. Уайли, которые представляют очень актуальную для нашей работы модель ICAP (Interactive, Constructive, Active, and Passive), потому что данная модель предлагает четкую классификацию форм когнитивной вовлеченности учащихся и позволяет рассматривать различные типы учебной активности (пассивной, активной, конструктивной и интерактивной) не абстрактно, а через наблюдаемые поведенческие проявления. Это делает ее особенно полезной для анализа стратегий самостоятельного обучения и их эффективности. Кроме того, в отличие от более общих подходов к активному обучению, ICAP-модель предлагает иерархию когнитивной вовлеченности, согласно которой при переходе от пассивного взаимодействия с учебным материалом к активному, затем к конструктивному и, наконец, к интерактивному, уровень обучения учащихся возрастает.

Авторы классифицируют поведенческие проявления вовлеченности учащихся по четырем режимам, каждый из которых отражает различный уровень когнитивной активности. На самой базовой ступени находится пассивный режим, который характеризуется простым восприятием информации без дополнительной активности, например, слушание лекции без ведения заметок. Активный режим включает элемент физического взаимодействия с материалом, как, например, подчеркивание текста. В конструктивном режиме учащийся создает новые элементы знаний, выходящие за пределы исходной информации, например, объясняет материал своими словами. Наивысший уровень вовлеченности представляет интерактивный режим, который предполагает совместную генерацию знаний в диалоге, например, при обсуждении задания с другим учащимся с целью его совместного решения, см.: [Chi, Wylie].

Они также обращают внимание на то, что при любой учебной задаче учащиеся могут быть вовлечены в разные режимы деятельности, или же выполнять разные

действия в рамках одного и того же режима. Например, при чтении текста или просмотре видео учащийся может быть вовлечен пассивно, активно, конструктивно или интерактивно в зависимости от того, какие действия он выполняет в процессе чтения или просмотра. Так, например, во время чтения студент может проявлять разные уровни вовлеченности. Он может просто молча читать, что соответствует пассивному режиму, или читать и подчеркивать важные места — это уже активный режим. Если студент читает и делает записи своими словами, это свидетельствует о конструктивном режиме. А когда он, читая, задает вопросы другу о материале, это проявление интерактивного режима. Аналогично в процессе чтения студент может выполнять разные виды заданий в рамках одного режима, например, в конструктивном режиме студент может использовать такие виды заданий, как самообъяснение, создание концептуальных карт, сравнение и противопоставление информации. То есть авторы приходят к выводу, что учебные задачи не определяют режим вовлеченности, они независимы от него. Один и тот же тип задания может быть реализован в разных режимах в зависимости от поведения учащегося, см.: [Там же]. Это значит, что задания сами по себе не «запрограммированы» на пассивное, активное или конструктивное выполнение. Ключевую роль играет то, как сам студент выбирает взаимодействовать с материалом. Один и тот же вид деятельности может реализовываться в разных режимах в зависимости от уровня когнитивной активности и поведения учащегося. Например, задание на чтение может остаться в рамках пассивного режима, если студент просто пробегает глазами текст, но может стать активным, если он начнет подчеркивать ключевые слова, и даже конструктивным, если будет параллельно делать записи своими словами или строить концептуальные связи. Таким образом, не само задание определяет глубину вовлеченности, а подход студента к его выполнению.

Пассивный режим вовлеченности, по определению авторов, это ситуация, «когда учащиеся ориентированы на получение информации из учебных материалов, не предпринимая при этом никаких дополнительных действий, связанных с обучением» [Там же: 221]. Иными словами, учащийся присутствует в учебной ситуации, воспринимает информацию, но не проявляет никакой внешней активности, направленной на ее осмысление или переработку. Это может происходить как на

занятии, так и в процессе самостоятельного обучения. Например, он может слушать аудиозаписи на иностранном языке или смотреть обучающие видео без ведения заметок, остановки для осмысления содержания или попыток воспроизвести услышанное. Аналогично чтение текста вслух или про себя без выделения ключевых идей, без составления плана, пересказа или вопросов к содержанию, также остается в пределах пассивного режима. Такая форма самообучения достаточно распространена: многие учащиеся считают, что просмотр видеоуроков или прослушивание подкастов само по себе обеспечивает усвоение материала. Однако без активной переработки информации эффективность таких действий остается низкой. Важно понимать, что в условиях самостоятельного обучения, когда отсутствует внешний контроль и поддержка со стороны преподавателя, преобладание пассивных стратегий может стать серьезным барьером для достижения образовательных целей. Поэтому особую значимость приобретает формирование у учащегося осознанного и целенаправленного подхода к работе с материалами, направленного на переход от пассивного восприятия к более активным и конструктивным формам учебной деятельности.

В контексте самостоятельного обучения активный режим вовлеченности предполагает, что учащийся не просто воспринимает информацию, но и предпринимает конкретные действия, направленные на ее обработку. Это может быть подчеркивание ключевых слов в тексте, ведение заметок, озвучивание прочитанного вслух или использование жестикуляции для лучшего запоминания. Как подчеркивают Чи и Уайли, «вовлеченность учащихся в учебный материал можно охарактеризовать как активную, если осуществляется какая-либо явная моторная активность или физическая манипуляция» [Там же: 221]. Таким образом, активная вовлеченность связана с физическим взаимодействием с материалом, что позволяет учащемуся глубже сконцентрироваться на содержании и способствует лучшему запоминанию. В условиях самостоятельного обучения это может проявляться, например, в том, что учащийся делает выписки из прочитанного, чертит схемы, подчеркивает важные места в тексте или использует карточки для повторения слов. Эти действия уже выходят за рамки простого восприятия и указывают на более осознанную и вовлеченную учебную активность. Однако здесь важно отметить, что ключевым

критерием активного режима выступает не просто наличие действия как такового, а его осмысленность, целенаправленность и связь с переработкой содержания. В контексте самостоятельного обучения это означает, что подлинная активность проявляется не в рутинных жестах, например, механическом подчеркивании всего текста подряд, а в осознанных действиях, направленных на выделение, структурирование и закрепление информации.

Конструктивный режим вовлеченности определяется как «такой, при котором учащиеся генерируют или создают дополнительные внешние продукты, выходящие за рамки представленного в учебных материалах» [Там же: 222]. Авторы выделяют порождающее (generative) поведение, как ключевую характеристику конструктивного режима. Чтобы действие соответствовало конструктивному режиму, результаты этого действия должны содержать новые идеи, которые превосходят данную информацию. В противном случае такие действия относятся скорее к активному режиму, см.: [Там же: 222]. Например, при конструктивном действии, таком как самообъяснение, ученик старается своими словами объяснить, что значит то или иное предложение из текста или шаг в решении задачи. При этом он может делать выводы, которые в тексте напрямую не написаны, или пытаться объяснить, почему этот шаг верный. Такие выводы и объяснения — это уже что-то новое, что выходит за рамки исходной информации. Но если ученик просто повторяет то, что уже сказано в тексте, не добавляя ничего от себя, то это считается не конструктивным, а просто активным — ведь он что-то делает, но не создает новых смыслов. К конструктивным действиям авторы относят:

- создание концептуальной карты,
- ведение конспектов своими словами,
- постановку вопросов,
- формулировку проблем,
- сравнение и противопоставление кейсов,
- интеграцию двух текстов,
- интеграцию текста и диаграмм,
- интеграцию мультимедийных источников,
- составление планов,

- выдвижение гипотез и установление причинно-следственных связей,
- проведение аналогий,
- формулирование прогнозов,
- рефлексию, контроль понимания и другие саморегуляторные действия,
- составление временной шкалы исторических событий,
- самообъяснение, см.: [Там же: 222].

Как видно из приведенного списка, конструктивные действия включают самые разные способы работы с материалом, которые помогают лучше понять и глубже переработать информацию. Таким образом, конструктивный режим вовлеченности представляет собой качественно более высокий уровень учебной активности, при котором учащийся не просто воспринимает или воспроизводит материал, а осмысленно преобразует его, создавая новые смысловые связи и внешние продукты. Ключевым критерием здесь выступает генерация идей, выходящих за пределы полученной информации. Это делает конструктивную вовлеченность особенно значимой в контексте самостоятельного обучения, где именно способность учащегося к интерпретации, анализу, обобщению и рефлексии определяет глубину и результативность усвоения. В отличие от активных действий, направленных на повторение и воспроизведение, конструктивные стратегии обеспечивают подлинное понимание материала и способствуют его долговременному запоминанию и применению в новых ситуациях.

Однако еще более высокий уровень вовлеченности демонстрируют учащиеся, включенные в интерактивное обучение, при котором понимание формируется в процессе обмена идеями с другими. Под интерактивным поведением понимается диалог, который соответствует двум условиям. Во-первых, высказывания обоих участников должны быть «конструктивными», то есть содержать новую информацию, а не просто повторять уже сказанное. Во-вторых, участники должны «достаточно часто обмениваться репликами», то есть активно участвовать в разговоре, а не говорить по одному длинному монологу, см.: [Там же: 223]. Авторы также приводят похожие определения, в которых утверждается, что «диалог является действительно интерактивным, когда происходит взаимный обмен идеями, приводящий к рождению новых знаний, которых у участников не было изначально» [Там же: 223]. Это

определение точно отражает суть гипотезы понятного ввода Крашена, рассмотренной в части нашей работы «1.2.2. Значение языковой среды и языковой практики для овладения языком», согласно которой учащийся продвигается в изучении языка тогда, когда получает материал, немного превышающий его текущий уровень знаний, но остающийся понятным в контексте.

Однако Чи и Уайли делают акцент на том, что интерактивное поведение не ограничивается общением только с преподавателем или сверстниками: «Мы не ограничиваем тип участников: это могут быть сверстники, преподаватели, родители или даже компьютерные агенты, при условии, что они дают содержательно релевантные ответы» [Там же: 223]. Это особенно важно в контексте самостоятельного обучения, где учащийся может не иметь постоянного доступа к живому партнеру по диалогу. В таком случае конструктивную интеракцию могут обеспечивать, например, обучающие платформы с обратной связью, чаты с ИИ, диалоги с родителями или даже внутренняя рефлексия, если она оформляется в виде «вопрос — ответ». Однако, интерактивность требует не просто совместной активности, а именно содержательного обмена. Поэтому «простое совместное выполнение задания без диалога (например, если два ученика просто переписывают домашнюю работу друг у друга) считается активным взаимодействием, но не конструктивным» [Там же: 223]. Это подчеркивает, что качество взаимодействия важнее самого факта сотрудничества. Для самостоятельных учащихся это означает необходимость стремиться не к формальному участию в групповом чате или обмену файлами, а к активному обсуждению идей, аргументации, постановке и решению вопросов. Такой обмен подразумевает, что каждый участник вносит интеллектуальный вклад, способствуя углубленному пониманию материала. Авторы выделяют несколько типов взаимодействия, в рамках которых это проявляется. Так, например, участники:

- отстаивают и аргументируют свои позиции,
- критикуют друг друга, требуя обоснований,
- задают вопросы и отвечают на них,
- объясняют и дополняют высказывания друг друга,
- уточняют, расширяют, корректируют информацию, см.: [Там же: 223].

Все эти формы взаимодействия показывают, что интерактивность — это не просто совместная работа, а осмысленный диалог, ведущий к созданию нового знания. Таким образом, интерактивный режим вовлеченности в контексте самостоятельного обучения играет ключевую роль, особенно при ограниченном доступе к живому взаимодействию. Он не сводится лишь к наличию партнера по общению, а требует содержательного обмена, в ходе которого участники совместно создают новые знания. Независимо от формы (будь то общение с человеком, технологиями или даже внутренняя диалогическая рефлексия) важно, чтобы взаимодействие было осмысленным, конструктивным и направленным на углубление понимания. Именно такие формы интеракции повышают качество самообучения и способствуют более глубокому усвоению материала.

Как мы видим, модель ICAP, предложенная М. Чи и Р. Уайли, представляет собой ценный инструмент для анализа самостоятельного обучения, поскольку позволяет оценивать не только наличие учебной активности, но и ее качество с точки зрения когнитивной вовлеченности. Переход от пассивного восприятия к активным, конструктивным и интерактивным формам взаимодействия с материалом отражает нарастающий уровень глубины обработки информации и, соответственно, результативности обучения.

В условиях самостоятельного обучения, где отсутствует внешняя регуляция со стороны преподавателя, именно осознанный выбор взаимодействия с материалом становится решающим фактором. Задания, сами по себе, не определяют уровень вовлеченности: один и тот же вид деятельности может реализовываться в разных режимах от пассивного до интерактивного в зависимости от того, насколько учащийся включен в процесс осмысленного перерабатывания информации.

Особую значимость в этом контексте приобретают конструктивные и интерактивные формы активности, предполагающие генерацию новых смыслов, интеграцию информации, формулирование гипотез, ведение диалога и совместное построение знаний. Именно такие формы учебной деятельности, по мнению авторов, обеспечивают наиболее глубокое и долговременное усвоение материала. В условиях самостоятельного обучения это означает, что эффективность учебного процесса напрямую связана с тем, насколько учащийся способен выходить за рамки простого

восприятия и вступать в содержательное взаимодействие с текстом, цифровыми ресурсами, партнерами или с самим собой в форме внутреннего диалога. ICAR-модель, таким образом, дает не только теоретическую, но и практическую основу для формирования более эффективных, осознанных и результативных стратегий самостоятельного обучения.

2.2.1.2. По типу используемых ресурсов

Самостоятельное изучение иностранного языка невозможно без обращения к разнообразным учебным ресурсам. В данной части работы мы рассмотрим два основных типа ресурсов: традиционные (печатные) и цифровые (электронные). На наш взгляд, эти ресурсы выполняют не только информационную и обучающую функцию, но также играют ключевую роль в организации, поддержании мотивации и формировании стратегий обучения. Каждый тип ресурсов обладает своими преимуществами и ограничениями, зависящими от целей обучающегося, его уровня владения языком, стиля обучения и степени самостоятельности.

К традиционным ресурсам, которые часто используют при самостоятельном изучении иностранного языка, мы можем отнести печатные учебники, грамматические справочники, словари и рабочие тетради. Эти материалы составляют основу языкового обучения и до сих пор широко используются как в формальном образовании, так и в самостоятельном обучении.

Учебники, по нашему мнению, обычно содержат хорошо организованный учебный материал: тексты, грамматические правила, новые слова и задания для тренировки. Они помогают шаг за шагом осваивать язык и дают возможность вернуться к материалу в любое время. Грамматические справочники объясняют правила языка и помогают разобраться в сложных темах. Их удобно использовать, когда надо быстро найти нужное правило или пример. Словари позволяют понять значение слов, увидеть перевод и пример употребления, что важно для расширения словарного запаса. Рабочие тетради содержат задания на повторение и закрепление материала. Часто они включают ответы, что помогает проверить себя и исправить ошибки.

Преимущество таких традиционных ресурсов, на наш взгляд, заключается в их надежности, четкой структуре и отсутствии отвлекающих факторов. Ими можно пользоваться без интернета, в удобное время и в собственном ритме. Однако они требуют высокой степени самодисциплины и, как правило, учащиеся, использующие подобные ресурсы, не получают обратной связи, что затрудняет процесс изучения иностранного языка. Это является одной из причин, по которой в настоящее время все большее количество учеников пользуется цифровыми ресурсами.

Мы можем отметить, что в последнее время цифровые технологии заметно изменили подход к изучению иностранных языков и открыли много новых возможностей для тех, кто учится самостоятельно. Сегодня даже многими традиционными ресурсами (книги, словари и др.) учащиеся пользуются не в печатном формате, а в цифровом, то есть на компьютерах, планшетах и смартфонах. Более того, на сегодняшний день существует большое количество цифровых ресурсов, которые помогают изучать язык в удобной форме. Среди них особенно популярны онлайн-платформы, мобильные приложения, обучающие YouTube-каналы, а также электронные словари и др.

Онлайн-платформы, как нам представляется, предлагают яркий, интерактивный и увлекательный формат обучения, который делает процесс освоения языка более доступным и интересным для широкого круга пользователей. Многие из них используют элементы геймификации: за выполнение заданий учащийся получает баллы, награды или виртуальные трофеи, открывает новые уровни и темы, а также получает напоминания, чтобы не забывать о регулярных занятиях. Такой игровой подход помогает поддерживать мотивацию, превращает обучение в привычку и снижает чувство скуки или перегруженности. Кроме того, большинство платформ предлагают адаптивное обучение: задания автоматически подбираются в соответствии с уровнем знаний и прогрессом конкретного пользователя. Это позволяет избегать как переутомления, так и чувства, что материал слишком легкий. Учащийся может осваивать темы в удобном для себя ритме, возвращаться к сложным разделам и отслеживать свой прогресс. Многие платформы также включают элементы самопроверки: тесты, квизы, упражнения на закрепление. Некоторые ресурсы дополнительно предлагают возможность общения с носителями языка,

выполнение письменных заданий с обратной связью и участие в языковом сообществе, что делает процесс обучения не только персонализированным, но и социально насыщенным. Таким образом, онлайн-платформы становятся мощным инструментом самостоятельного обучения, объединяя в себе гибкость, доступность и современные методики преподавания.

Мобильные приложения удобны тем, что дают возможность учиться в любом месте и в любое удобное время. С нашей точки зрения, это особенно важно для занятых людей, которые не могут регулярно посещать курсы или выделять много времени на традиционные формы обучения. Благодаря мобильности и краткости сессий, такие приложения способствуют формированию устойчивой учебной привычки даже при насыщенном графике. Кроме того, «определенные мобильные приложения направлены на развитие всех четырех видов речевых навыков, как в классической форме обучения — теория и практика, так и в игровом формате — с просмотром анимаций и прохождением разных уровней как в играх» [Семенова: 33]. Это означает, что пользователь может последовательно развивать аудирование, чтение, говорение и письмо в одной цифровой среде, получая теоретическую информацию и тут же применяя ее на практике. Многие приложения предоставляют разнообразные виды заданий от повторения слов с помощью карточек до интерактивных диалогов, произношения с распознаванием речи, коротких грамматических объяснений и текстов для чтения. В некоторые из них интегрированы функции искусственного интеллекта, который предлагает адаптивные упражнения, отслеживает ошибки и дает персонализированные рекомендации. В результате обучение становится не только удобным, но и максимально приближенным к индивидуальным потребностям пользователя.

Образовательные видео на YouTube, на наш взгляд, являются также важным ресурсом для самостоятельного изучения языка, особенно в развитии восприятия речи на слух. Они позволяют учащимся слышать живую, естественную речь в разных контекстах: от повседневного общения до академических объяснений. Многие каналы ведутся профессиональными преподавателями, а также носителями языка, что обеспечивает высокое качество контента и позволяет одновременно учиться и привыкать к аутентичному произношению, интонациям и ритму речи. Особенно

полезны видео, снабженные субтитрами как на изучаемом языке, так и с переводом, поскольку они помогают лучше понять содержание и одновременно тренировать чтение. Многие авторы включают словарные пояснения, грамматические комментарии и даже заметки, что делает обучение более осознанным и разносторонним. Такие видео можно использовать по-разному: просматривать с паузами для конспектирования, повторять за диктором, записывать новые слова и выражения, а также анализировать диалоги. Благодаря разнообразию форматов от мини-уроков и разговорных сцен до интервью и тематических подкастов, каждый учащийся может выбрать материал, соответствующий своему уровню и интересам.

Однако, несмотря на множество плюсов, цифровые ресурсы имеют и свои минусы. Во-первых, с нашей точки зрения, большое количество приложений и платформ может сбивать с толку: не всегда легко сориентироваться и выбрать то, что действительно эффективно и подходит именно конкретному учащемуся. Из-за этого существует риск поверхностного освоения языка или частого переключения между ресурсами без устойчивой учебной стратегии. Во-вторых, как отмечает Семенова, частая реклама в учебных мобильных приложениях представляет собой существенный недостаток. Она может отвлекать от заданий, вызывать раздражение и мешать сосредоточиться. Вместе с тем реклама часто является необходимым условием бесплатного доступа к платформе, особенно для начинающих пользователей. В этой связи возникает еще одна проблема — ограниченность бесплатных версий. Так, например, в Duolingo существует базовый бесплатный доступ, но он не предусматривает индивидуальный подбор заданий и не помогает учащемуся осознанно работать над своими ошибками, см.: [Семенова]. Более того, не все цифровые ресурсы предоставляют подробное объяснение грамматических правил или предлагают качественную обратную связь. Некоторые платформы ограничиваются автоматической проверкой и стандартными реакциями, которые не способствуют осмысленному обучению. Часто упражнения оказываются слишком однотипными и простыми, они не требуют глубокого размышления, анализа или самостоятельного построения высказываний. Кроме того, чрезмерное количество игровых элементов, таких как баллы, уровни, награды и постоянные уведомления, хотя и повышают мотивацию на начальном этапе, в долгосрочной перспективе могут

отвлекать от содержания и снижать концентрацию. Вместо того чтобы сосредоточиться на смысле материала, учащийся может начать воспринимать обучение как формальное выполнение заданий ради «баллов/очков», а не ради реального понимания и прогресса.

Из этого следует, что несмотря на доступность и удобство, цифровые ресурсы требуют осознанного и критического подхода к выбору и использованию, особенно в условиях самостоятельного обучения. Здесь особенно важным является то, что эффективность цифровых ресурсов во многом, по нашему мнению, зависит от уровня осознанности и стратегического мышления учащегося. Мы можем отметить, что использование цифровых технологий в учебном процессе действительно способствует обучению, особенно если учащийся проявляет самодисциплину, умеет планировать процесс обучения и оценивать собственный прогресс. В этом контексте цифровые ресурсы становятся мощным инструментом поддержки автономного обучения, особенно при условии сочетания с другими стратегиями и формами саморегуляции.

2.2.2. Стили самостоятельного обучения

Как было показано ранее, эффективность самостоятельного обучения зависит не только от характера учебных заданий и используемых ресурсов, но прежде всего от степени осознанности, активности и саморегуляции самого учащегося. Мы убедились, что выбор формы взаимодействия с материалом (пассивной, активной, конструктивной или интерактивной) оказывает непосредственное влияние на глубину усвоения знаний и играет одну из важнейших ролей в процессе самостоятельного обучения. В то же время выбор традиционных или цифровых источников сам по себе не гарантирует успеха. Результат обучения определяется не столько типом ресурса, сколько тем, насколько осмысленно и стратегически учащийся использует его, опираясь на собственные цели, предпочтения и особенности восприятия информации.

В этом контексте особую значимость приобретают стили обучения, которые рассматриваются как фактор, влияющий на успешность самостоятельного обучения. Вонг и Нунан отмечают, что интерес к изучению стилей обучения активно развивался начиная с середины 1970-х годов. В обзоре литературы они приводят различные

определения, в том числе формулировку Кинселлы, согласно которой стиль обучения понимается как «естественный, привычный и предпочитаемый способ индивида воспринимать, перерабатывать и сохранять новую информацию и навыки» [цит. по: Wong, Nunan: 145]. При этом подчеркивается, что данные стили носят относительно стабильный характер и сохраняются независимо от изучаемого предмета или типа осваиваемой деятельности.

Авторы ссылаются на классификацию, предложенную Кристисон, которая выделяет три группы стилей: когнитивные, сенсорные и личностные. В рамках когнитивных различаются, например, зависимые и независимые, аналитические и глобальные, а также рефлексивные и импульсивные учащиеся. Сенсорные стили включают визуальный, аудиальный, тактильный и кинестетический каналы восприятия. К личностным стилям относятся такие характеристики, как толерантность к неопределенности и доминирование одного из полушарий мозга, см.: [Там же].

Помимо этого, в статье рассматривается классификация Уиллинг (1994), который выделил четыре основных типа стиля обучения, основанных на стратегических предпочтениях учащихся: коммуникативный, аналитический, ориентированный на авторитет и конкретный. Коммуникативные учащиеся предпочитают обучаться через наблюдение, прослушивание речи носителей языка, общение с друзьями на английском, просмотр англоязычных телепередач, использование языка вне класса и запоминание слов на слух. Аналитически ориентированные студенты склонны к индивидуальной работе, предпочитают грамматический анализ, чтение англоязычной литературы и самостоятельное обнаружение собственных ошибок. Учащиеся с авторитарной ориентацией ожидают подробных объяснений от преподавателя, предпочитают работать с собственным учебником, делать записи, изучать грамматику и запоминать слова через чтение. Конкретный стиль обучения предполагает предпочтение игровых и визуальных форматов, таких как использование фильмов, видео, карточек, парная работа и активная языковая практика вне формального учебного процесса, см.: [Wong, Nunan: 145].

Из представленных классификаций в работе Вонг и Нунан, исследователи рассматривают стили обучения как многоуровневое явление, включающее как когнитивные и сенсорные особенности, так и личностные характеристики и поведенческие предпочтения. Разные подходы позволяют глубже понять, насколько разнообразными могут быть стили восприятия и переработки информации у разных учащихся. Эти стили проявляются как в индивидуальных предпочтениях, так и в выборе стратегий, а потому играют важную роль в процессе освоения иностранного языка.

Вместе с тем, именно определение, предложенное Р. Оксфорд, представляется наиболее развернутым и всеобъемлющим, поскольку оно объединяет как теоретические основания, так и практическую направленность в описании стилей обучения. По ее определению, «стили обучения — это общие подходы, например, глобальный или аналитический, аудиальный или визуальный, которые учащиеся используют при освоении нового языка или при изучении любого другого предмета. Эти стили представляют собой общие схемы, которые задают общее направление учебному поведению» [Oxford 2003: 2]. Данное определение подчеркивает, что стиль обучения — это не просто предпочтение одного конкретного метода или ресурса, а более глубокая, устойчиво выраженная склонность к определенному способу обработки информации. Именно эта склонность оказывает влияние на то, как учащийся взаимодействует с учебным материалом, принимает решения в процессе обучения, выбирает стратегии и оценивает свой прогресс.

Оксфорд отмечает, что несмотря на то, что ранее выделялось 9 основных измерений стиля, а также множество других аспектов стиля, которые также могут оказать влияние, она делает акцент на тех четырех, которые, по ее мнению, «вероятно, наиболее тесно связаны с изучением второго языка» [Oxford 2003: 3]. К ним она относит сенсорные предпочтения, типы личности, предпочитаемую степень обобщенности и биологические различия.

Сенсорные предпочтения можно разделить на четыре основные области: визуальные, аудиальные, кинестетические (ориентированные на движение) и тактильные (ориентированные на осязание). Сенсорные предпочтения относятся к физическим, перцептивным каналам восприятия, с которыми учащийся чувствует

себя наиболее комфортно. Визуальные учащиеся любят читать и получают много информации из визуальных стимулов. Для них лекции, разговоры и устные инструкции без визуального сопровождения могут быть очень запутанными. Напротив, аудиальные учащиеся чувствуют себя комфортно без визуальных опор, и поэтому получают удовольствие и пользу от неукрашенных лекций, разговоров и устных инструкций. Их вдохновляют ролевые игры и подобные занятия. Однако иногда им трудно дается письменная работа. Кинестетические и тактильные учащиеся любят движение и работу с физическими объектами, коллажами и карточками. Им некомфортно долго сидеть за столом — они предпочитают частые перерывы и возможность перемещаться по комнате, см.: [Там же].

Еще одним важным аспектом стиля является тип личности, включающий такие измерения, как, экстравертность и интровертность, интуитивность/случайность и чувственное/последовательное восприятие, мышление и чувство, склонность к закрытию/суждению и открытость/восприятие. Экстраверты получают энергию от внешнего мира, стремятся к постоянному взаимодействию и социальным контактам, легко включаются в ролевые игры и коллективную деятельность. У них много друзей, они активны и разговорчивы. Интроверты, напротив, получают энергию из внутреннего мира, предпочитают уединение и вдумчивую работу в индивидуальном темпе, заводят меньше, но более глубоких связей. Интуитивные учащиеся склонны к абстрактному, нелинейному и теоретическому мышлению, они любят выдвигать гипотезы, строить ментальные модели и предпочитают самостоятельный поиск. Чувственно-последовательные учащиеся, напротив, ориентируются на конкретные факты, пошаговое освоение материала и четкие инструкции. Мыслящие учащиеся стремятся к логичности и объективности, даже если это может задеть чувства других. Они склонны сдержанно выражать эмоции, но ценят компетентность и справедливую оценку. Чувствующие учащиеся, напротив, ориентированы на межличностные отношения, проявляют эмпатию и заботу, стремятся к гармонии в группе и позитивному общению. Наконец, склонные к закрытию учащиеся любят завершенность, четкость инструкций, работу по плану и стремятся как можно скорее прийти к результату. Они прилежны и организованны, но их ориентация на завершение может мешать развитию беглости и спонтанности. В то же время

открытые учащиеся более гибкие и восприимчивые к новому, часто подходят к изучению языка как к увлекательному процессу, не ограниченному строгими рамками. Они легче рискуют, пробуют новые форматы, но могут испытывать трудности в систематической работе, см.: [Там же: 4-6].

Автор выделяет еще одно важное измерение стиля обучения — предпочитаемая степень обобщенности, то есть различие, которое противопоставляет глобальных и аналитических учащихся. Первые склонны воспринимать информацию целостно, ориентированы на общее понимание и комфортно чувствуют себя даже при отсутствии полной информации. Вторые, напротив, сосредотачиваются на деталях, особенно грамматических, и предпочитают четкие структуры. Оба подхода имеют свои преимущества, и их сочетание способствует более сбалансированному и эффективному овладению языком, см.: [Там же: 6-7].

Последним из рассматриваемых аспектов стиля обучения Оксфорд называет биологические различия. К ним относятся такие факторы, как индивидуальные биоритмы (например, утренние или вечерние пики активности), потребность в еде во время занятий, а также особенности окружающей среды: температура, освещение, уровень шума, удобство мебели и т.д. Эти факторы могут существенно влиять на продуктивность учащихся, хотя часто остаются вне внимания. Тем не менее, при самостоятельном обучении или при организации учебного пространства их учет может способствовать более комфортному и эффективному процессу, см.: [Там же: 7].

Как мы видим, подход Р. Оксфорд позволяет рассматривать стили обучения как комплекс взаимосвязанных факторов от сенсорных предпочтений и черт личности до уровня обобщения и биологических особенностей. Каждый из которых влияет на поведение учащегося и его взаимодействие с учебным материалом.

Рассматривая определения и классификации стилей, мы можем сделать вывод, что стили обучения представляют собой важную составляющую успешного самостоятельного овладения иностранным языком. В условиях, когда учащийся самостоятельно принимает решения о формах, темпе и средствах обучения, именно знание собственных стилей позволяет выстраивать оптимальные учебные траектории, избегать демотивации и повышать эффективность взаимодействия с материалом. Как показывают приведенные классификации Кристисон и Уиллинга,

стили обучения охватывают широкий спектр индивидуальных различий: от когнитивных и сенсорных предпочтений до личностных характеристик и поведенческих установок.

Особенно ценной в этом контексте представляется классификация Р. Оксфорд, так как она не только систематизирует основные измерения стилей (сенсорные, личностные, обобщенность и биологические факторы), но и подчеркивает их практическое значение для процесса обучения. Ее подход позволяет рассматривать стиль обучения как устойчивую систему моделей поведения, влияющих на выбор стратегий, степень вовлеченности и готовность к самостоятельному обучению. Из этого следует, что учет стилей обучения особенно важен в условиях самостоятельного обучения, где эффективность процесса во многом зависит от способности обучающегося опираться на собственные сильные стороны и компенсировать возможные затруднения.

2.3. Стратегии самостоятельного обучения

В рамках самостоятельного обучения особую значимость помимо форм и стилей обучения приобретают стратегии, которые учащиеся сознательно или интуитивно используют для эффективного усвоения материала. Самообучение предполагает не только выбор времени и места, но и, прежде всего, активное принятие решений относительно содержания, методов и приемов учебной деятельности. Именно вопрос о том, что использовать для обучения и как это использовать, становится одним из ключевых в процессе самостоятельного обучения. Учащемуся необходимо не просто получить доступ к источникам информации, но и выработать подходящие и эффективные способы ее обработки, закрепления и применения. От способности учащегося самостоятельно выстраивать стратегию обучения, планировать шаги, контролировать прогресс и корректировать действия во многом зависит успешность всего самообучения.

Исследования стратегий изучения второго языка начались с попыток понять, что помогает успешным ученикам лучше овладевать языком. Как пишут О'Мэлли и Шамот, «Литература по стратегиям обучения в процессе овладения вторым языком возникла из стремления выявить характеристики эффективных учащихся» [O'Malley,

Chamot: 3]. Это значит, что исследователей прежде всего интересовало, что делают те, кто хорошо осваивает язык. Исследования были направлены на то, чтобы понять, какие приемы и способы помогают им учиться.

Одной из ранних исследовательниц, обративших внимание на этот вопрос, является Д. Рубин. Она предложила сосредоточиться на изучении стратегий, используемых именно успешными учащимися, с целью сделать эти стратегии доступными для более широкого круга обучающихся. По ее словам, «различия в успешности изучающих второй/иностранный язык указывают на необходимость детального анализа стратегий, которые используют успешные учащиеся». Под стратегиями Рубин понимала «приемы или средства, которые учащийся может использовать для овладения знаниями» [Rubin: 43]. Она подробно описала типичные стратегии, характерные для так называемого «успешного изучающего язык», то есть ученика, демонстрирующего высокий уровень самостоятельности и эффективности в обучении. В одной из самых первых своих работ 1975 года, посвященной данному вопросу, она выделила всего 7 стратегий:

- умение делать догадки (учащийся уверенно ориентируется в неопределенных ситуациях и понимает речь, опираясь на контекст, интонацию, жесты и знания культурных кодов);
- коммуникативная гибкость и целеустремленность (готовность использовать различные стратегии, такие как описания, перефразирование, жесты, письмо, для донесения смысла даже при ограниченных языковых ресурсах);
- отсутствие страха ошибок и готовность к риску (ошибки воспринимаются как нормальная часть процесса обучения, что позволяет расширять практический опыт и сохранять мотивацию);
- внимание к языковой форме (изучающий обращает внимание на грамматику, лексику, синтаксис, проводит сравнения с родным языком, выявляет закономерности);
- активная языковая практика (регулярное использование языка: участие в разговорах, упражнениях, общении с носителями, повторение и применение знаний на практике);

- самонаблюдение и самокоррекция (оценка собственной речи и речи других, выявление ошибок и корректировка стратегий в процессе обучения);
- ориентация на смысл, а не только на форму (понимание языковой информации в контексте, умение улавливать интенции, эмоциональный настрой и коммуникативные цели говорящего), см.: [Rubin: 45-48].

Из всех вышеописанных стратегий, предложенных Рубин, следует, что успешного изучающего язык отличает не просто знание и применение отдельных приемов, а выстраивание целостной стратегии обучения. Это проявляется в умении гибко адаптировать свое поведение к разным учебным ситуациям, активно использовать языковую среду, осознанно рефлексировать над своими действиями и принимать обоснованные решения в процессе усвоения материала. Стратегии, описанные Рубин, включают как когнитивные, так и поведенческие аспекты: от догадок по контексту до стремления к общению и готовности к ошибкам. В совокупности они отражают глубоко продуманный, целенаправленный подход к обучению. Именно поэтому в научной литературе предпринимались многочисленные попытки классифицировать и систематизировать стратегии, присущие успешным учащимся, особенно в условиях самостоятельного обучения. Разные исследователи предлагали свои подходы к определению и классификации стратегий эффективных изучающих язык.

Так, например, другие исследователи О'Мэлли и Шамот определяют стратегии как «особые мысли и действия, которые учащиеся предпринимают для того, чтобы понять, усвоить или сохранить новую информацию» [O'Malley, Chamot: 1]. В этом определении стратегии рассматриваются не просто как вспомогательные техники, а как ключевые когнитивные и поведенческие механизмы, определяющие успешность учебного процесса.

Авторы приводят несколько других классификаций стратегий обучения. Они упоминают более позднюю классификацию Рубин 1981 года, которая включает стратегии обучения в две основные группы и ряд подкатегорий. Они пишут «Первая основная категория, предложенная Рубин, включает стратегии, непосредственно влияющие на обучение, такие как прояснение/подтверждение, мониторинг, запоминание, угадывание/индуктивное рассуждение, дедуктивное рассуждение и практика. Вторая основная категория, включающая стратегии, косвенно влияющие на

обучение, охватывает создание возможностей для практики и использование приемов продуктивной деятельности, таких как стратегии коммуникации» [Там же: 3].

Авторы также выделяют другую классификацию, предложенную уже Найманом и др. (1978), которая включает «пять широких категорий учебных стратегий и ряд вторичных категорий» [Там же: 6]. Первичные стратегии оказались общими для всех успешных изучающих язык, опрошенных в ходе исследования, тогда как вторичные стратегии встречались лишь у некоторых из них. Первичная классификация включает: активный подход к выполнению задач, осознание языка как системы, осознание языка как средства общения и взаимодействия, управление эмоциональными нагрузками и контроль за выполнением заданий на втором языке, см.: [Там же: 6].

Кроме того, О'Мэлли и Шамот обращают внимание на то, что Найман и его коллеги выделили не только категории стратегий обучения, но и так называемые «техники» изучения второго языка. Эти техники отличались от стратегий тем, что были ориентированы на конкретные аспекты языкового усвоения и представляли собой более прикладные, практико-ориентированные действия учащихся. Авторы классифицировали данные техники по основным направлениям языкового обучения:

- В рамках освоения звуков они выделяют такие действия, как повторение за учителем, носителем языка или аудиозаписью; внимательное слушание; а также озвучивание материала вслух, в том числе в формате ролевых игр. Эти техники направлены на развитие фонематического слуха, артикуляционной базы и беглости устной речи.
- В области грамматики учащиеся могут следовать правилам, представленным в учебных текстах, самостоятельно выводить грамматические закономерности из контекста, сравнивать изучаемый язык с родным, а также запоминать и регулярно повторять грамматические структуры. Подобная работа способствует осознанному усвоению системы языка и повышению точности речи.
- Для расширения словарного запаса предлагается использовать создание таблиц и схем, заучивание слов в контексте, изучение семантически связанных лексем, использование новых слов в фразах, а также активное применение

словаря и ведение записной книжки для новых слов. Эти техники развивают ассоциативное мышление, активизируют лексику и способствуют ее долговременному запоминанию.

- Развитие аудирования предполагает регулярное прослушивание радио, записей, фильмов, телепередач, а также знакомство с различными акцентами и регистрами. Такое погружение в разнообразный языковой материал формирует устойчивость восприятия и развивает навыки понимания на слух.
- Для развития устной речи ключевыми техниками являются преодоление страха ошибок, общение с носителями языка, активный запрос обратной связи, а также заучивание и воспроизведение диалогов. Все это способствует повышению коммуникативной уверенности и беглости речи.
- В рамках навыков письма рекомендуется переписка с друзьями по переписке, частое письмо, а также прогнозирование содержания будущих письменных заданий. Такие действия развивают навыки продуктивного письма и стимулируют регулярную практику.
- Для формирования навыков чтения выделяются такие техники, как ежедневное чтение, работа со знакомыми текстами, освоение текстов начального уровня и развитие умения извлекать смысл из контекста без помощи словаря. Это позволяет учащимся быстрее ориентироваться в письменных материалах и осваивать лексику в ее естественном употреблении, см.: [Там же: 6].

Техники, описанные Найманом и его коллегами, позволяют взглянуть на процесс изучения языка через призму конкретных действий, применимых к различным аспектам овладения языком: от фонетики до письма. Эти техники представляют собой полезный инструмент для структурирования самостоятельной учебной деятельности. Однако дальнейшие исследования показали, что одного лишь набора техник недостаточно: важно понимать, как эти действия связаны с общим подходом учащегося к обучению. Именно поэтому последующие научные работы сосредоточились на поиске стратегий, способных объяснить, как именно учащиеся осваивают язык и какие стратегии способствуют наилучшим результатам. Как отмечают О'Мэлли и Шамот, исследования обучения стратегиям во втором языке в

основном касались заучивания слов. Ученые пытались выяснить, можно ли обучать учащихся тому, как эффективно запоминать новые слова. В большинстве случаев это делалось через индивидуальные занятия, а не в обычной школьной обстановке. Однако, отдельно проводились исследования в области психологии, где проверяли, помогают ли обучающие стратегии учащимся лучше понимать тексты и решать задачи. Результаты показали, что если научить студентов определенным стратегиям, это действительно может улучшить их результаты, поэтому помимо приведенных стратегий других авторов, О'Мэлли и Шамот предложили свою модель, которая описывает, как работает обучение. В ней стратегии делятся на три основные группы: метакогнитивные стратегии, когнитивные стратегии и социально-аффективные стратегии, см.: [Там же].

Как отмечают авторы, «метакогнитивные стратегии включают размышление о процессе обучения, планирование, мониторинг понимания или высказывания в процессе выполнения задания, а также самооценку после завершения учебной деятельности» [Там же: 8]. Это определение подчеркивает осознанный характер обучения и предполагает, что учащийся, обладающий метакогнитивными навыками, способен управлять своим образовательным процессом, принимать решения о приоритетах и корректировать поведение в зависимости от ситуации. Именно эта группа стратегий лежит в основе учебной автономии, особенно в условиях самостоятельного изучения языка.

Исследователи также поясняют, что «когнитивные стратегии напрямую связаны с выполнением учебных заданий и предполагают непосредственное манипулирование или преобразование учебного материала» [Там же: 8]. В отличие от метакогнитивных, когнитивные стратегии описывают то, как именно ученик взаимодействует с языковым материалом: практикует, анализирует, структурирует. Таким образом, они формируют операционную основу учебной деятельности.

Особое внимание О'Мэлли и Шамот уделяют социально-аффективным стратегиям, которые, как они отмечают, «связаны с влиянием социальных и эмоциональных факторов на обучение» [Там же: 8]. Эти стратегии охватывают как взаимодействие с другими учащимися и преподавателями, так и эмоциональную саморегуляцию, без которой невозможно устойчивое обучение. Эмоции учащегося

(тревожность, мотивация, уверенность) играют важную роль в усвоении языка и не должны игнорироваться.

Кроме того, «аффективные стратегии проявляются, например, в форме «самоподдержки», то есть перенаправления негативных мыслей о своей способности выполнить задание с уверенностью в том, что оно выполнимо» [Там же: 8]. Подобные формы позитивной саморегуляции помогают учащимся справляться с тревогой, повышают мотивацию и формируют позитивное отношение к процессу обучения.

Важно отметить, что, согласно авторам, «совместные стратегии способствуют улучшению результатов обучения при выполнении заданий на понимание прочитанного» [Там же: 8]. Это позволяет заключить, что даже такие виды деятельности, как чтение, могут выигрывать от внедрения элементов социального взаимодействия, например, обсуждения текста или пояснений от более опытного партнера.

Отдельное внимание в их исследовании уделяется проблеме переноса стратегий. Как подчеркивается авторами, «перенос стратегий на новые задачи можно улучшить, если сочетать метакогнитивные стратегии с подходящими когнитивными» [Там же: 8]. Это важное замечание для разработки учебных программ: обучение стратегиям будет более эффективным, если ученики не просто осваивают методы, но и учатся их комбинировать и адаптировать к новым условиям. В противном случае, как подчеркивают авторы, «учащиеся без метакогнитивного подхода по сути лишены возможности планировать обучение, отслеживать собственный прогресс или оценивать свои успехи и строить дальнейшие учебные действия» [Там же: 8]. Это особенно критично для самостоятельного обучения, где отсутствие таких навыков может привести к фрустрации, снижению мотивации и отказу от учебной активности.

Подход О'Мэлли и Шамота в целом позволяет не только детализировать когнитивные аспекты обучения, но и учитывать важность эмоциональных и социальных факторов, что делает данную классификацию особенно ценной в прикладных педагогических контекстах. Однако среди наиболее влиятельных исследователей, внесших значительный вклад в изучение стратегий обучения, особое место занимает Р. Оксфорд. Ее подход отличается высокой степенью систематизации

и комплексности, благодаря чему стал теоретической основой для многочисленных исследований в области преподавания и изучения иностранных языков, особенно в контексте автономного и самостоятельного обучения. В отличие от более узких классификаций, ориентированных преимущественно на когнитивные или коммуникативные аспекты, модель Оксфорд охватывает широкий спектр стратегий — от когнитивных до аффективных и социальных.

Р. Оксфорд и М. Найкос определяют «стратегии обучения» как «операции, используемые учащимися для облегчения усвоения, хранения, воспроизведения и использования информации» [Oxford, Nyikos: 291]. В более развернутом определении Оксфорд уточняет, что стратегии обучения — это «конкретные действия, предпринимаемые учащимися, чтобы сделать обучение более легким, быстрым, интересным, самоуправляемым, эффективным и пригодным для переноса в новые ситуации» [Oxford 1990: 8]. Эти действия не обязательно наблюдаемы со стороны, но они осознаны самим учащимся, могут быть целенаправленно обучены, и оказывают как прямое, так и косвенное влияние на процесс обучения. Особенно в контексте изучения иностранных языков, по мнению Оксфорд, стратегии служат «инструментами активного, самонаправленного участия, необходимого для развития коммуникативной компетенции» [Там же: 1–2].

Как мы уже отмечали выше, одной из наиболее известных и широко используемых является классификация именно Р. Оксфорд, которая выделила две основные группы стратегий: прямые и непрямые, каждая из которых включает по три подкатегории, формируя в целом шесть типов стратегий: мнемонические (memorization), когнитивные (cognitive), компенсаторные (compensation), метакогнитивные (metacognitive), аффективные (affective) и социальные (social) стратегии, см.: [Там же].

К прямым стратегиям она относит те стратегии, которые непосредственно связаны с обработкой и использованием изучаемого языка. Они помогают учащимся понимать, запоминать, воспроизводить и применять языковой материал. Прямые стратегии включают три основные группы: стратегии памяти, когнитивные и компенсаторные стратегии:

- Мнемонические стратегии (memorization strategies) направлены на эффективное запоминание, хранение и последующее воспроизведение информации, необходимой для использования языка. Они особенно важны на начальных этапах обучения, поскольку помогают закреплять новый материал в долговременной памяти. К типичным приемам относятся создание ассоциаций, мысленных образов, использование звуков и повторение. Например, учащиеся могут составлять семантические карты (визуальные схемы), отображающие связи между словами одной группы (например, глаголов движения или названий предметов). Однако по мере роста языковой компетенции необходимость в частом использовании этих стратегий обычно снижается.
- Когнитивные стратегии (cognitive strategies) связаны с активной переработкой языкового материала. Они включают анализ, логическое рассуждение, практическое применение языка и структурирование информации. Учащиеся могут, например, использовать тренировочные упражнения (drills) для закрепления грамматики, читать тексты, выделяя ключевые моменты, или использовать словарь для понимания незнакомых слов. Эти стратегии помогают как в восприятии, так и в порождении речи, способствуя осознанному усвоению языковых структур.
- Компенсаторные стратегии (compensation strategies) предназначены для преодоления пробелов в знаниях, особенно в ситуации, когда у обучающегося ограниченный словарный запас или грамматические трудности. Такие стратегии позволяют продолжать общение даже при недостаточном уровне владения языком. Например, учащиеся могут догадываться о значении слов по контексту, заменять незнакомые выражения описаниями, использовать синонимы или жесты. Благодаря этому они сохраняют коммуникативную активность, несмотря на ограниченность ресурсов, см.: [Oxford 1990: 17], [Oxford, Crookall].

Непрямые стратегии, в свою очередь, не связаны напрямую с языковыми операциями, но играют вспомогательную роль, способствуя эффективности процесса обучения в целом. Они включают метакогнитивные, эмоциональные (аффективные) и

социальные стратегии. Метакогнитивные стратегии предполагают концентрацию на процессе обучения, планирование и организацию учебной деятельности, а также оценку собственного прогресса. Эмоциональные стратегии направлены на снижение тревожности, самоподдержку и осознание собственных эмоций в учебной ситуации. Социальные стратегии включают задавание вопросов, сотрудничество с другими обучающимися и проявление эмпатии по отношению к партнерам по взаимодействию:

- Метакогнитивные стратегии (metacognitive strategies) обеспечивают контроль над самим процессом обучения. Они включают планирование учебной деятельности, постановку целей, мониторинг собственных успехов и рефлексия. С их помощью учащийся может оценить, насколько эффективны выбранные методы, вовремя скорректировать свои действия, выделить приоритетные темы и лучше организовать учебное время. Эти стратегии способствуют развитию автономии и осознанного подхода к изучению языка.
- Аффективные стратегии (affective strategies) помогают учащимся справляться с эмоциональными трудностями, которые нередко сопровождают процесс изучения языка. Они направлены на снижение тревожности, поддержание внутренней мотивации и формирование положительного отношения к языковому опыту. Примеры включают использование юмора для расслабления, ведение языкового дневника, самоутверждение, а также самопоощрение за успехи. Как показывают исследования, с ростом уверенности в себе и в своих языковых навыках необходимость в таких стратегиях может постепенно уменьшаться.
- Социальные стратегии (social strategies) подчеркивают важность взаимодействия с другими людьми в процессе обучения. Эти стратегии включают сотрудничество с однокурсниками, участие в диалогах, задавание вопросов, получение обратной связи, а также общение с носителями языка. Они способствуют не только развитию коммуникативных навыков, но и погружению в аутентичную языковую среду. Использование таких стратегий особенно важно для формирования гибкости в общении и культурной компетентности, см.: [Oxford 1990], [Oxford, Crookall].

Таким образом, модель стратегий изучения языка, предложенная Оксфорд, охватывает как внутренние когнитивные и эмоциональные процессы, так и внешние аспекты взаимодействия с окружающими и организацию учебного процесса. Эти стратегии не изолированы, они взаимосвязаны и дополняют друг друга, формируя целостную систему, которая способствует успешному овладению иностранным языком и развитию навыков самостоятельного обучения.

Мы можем в целом сделать вывод, что стратегии самостоятельного обучения представляют собой совокупность осознанных или интуитивных действий учащегося, направленных на эффективное усвоение и применение языкового материала без непосредственного участия преподавателя. Как показывают изученные нами исследования, успешное самостоятельное обучение строится на сочетании когнитивных, метакогнитивных, аффективных и социальных стратегий. Эти стратегии позволяют учащемуся планировать и организовывать свою деятельность, контролировать прогресс, справляться с трудностями, а также активно использовать доступные языковые ресурсы. Особенно важной становится способность к метакогнитивной регуляции, без которой невозможно устойчивое и результативное самообучение. Представленные классификации подтверждают, что эффективность самостоятельного изучения зависит не только от усилий ученика, но и от осознанного выбора стратегий, адаптированных к его индивидуальному стилю обучения, задачам и условиям языковой среды.

2.4. Критерии успешного самостоятельного обучения

Определение критериев успешного самостоятельного обучения представляет собой важный этап в исследовании того, насколько эффективно работает самостоятельное обучение. Анализ научной литературы, посвященной эффективному изучению иностранных языков, позволяет выделить ряд общих характеристик, которые могут служить критериями успешного самостоятельного обучения. Эти характеристики касаются как личностных качеств, так и поведенческих установок учащихся. Осознание того, какие качества способствуют успеху в самостоятельном обучении, важно не только для анализа уже достигнутых результатов, но и для разработки

подходов, направленных на формирование учебной автономии и поддержание мотивации студентов.

В этой связи актуальным становится обращение также к понятию «успешный изучающий язык», которое, как уже упоминалось в предыдущей части, рассматривается в научной литературе как собирательный образ учащегося, демонстрирующего высокие результаты в освоении иностранного языка. Следует подчеркнуть, что данное понятие тесно связано с использованием стратегий обучения, поскольку именно стратегическое поведение считается одной из ключевых характеристик таких учащихся.

В своей работе Рубин пишет, что успешное овладение иностранным языком зависит от сочетания трех ключевых переменных: способностей, мотивации и возможностей. Несмотря на устойчивое представление о стабильности языковых способностей, Рубин приводит разные точки зрения: «Некоторые авторы утверждают, что языковая способность представляет собой относительно устойчивую характеристику личности, не поддающуюся легкой коррекции в процессе обучения. Однако другие исследователи демонстрируют, что языковые способности могут быть в определенной степени развиты с помощью специализированной тренировки» [Rubin: 42]. Из этого следует, что даже врожденные способности могут быть частично компенсированы за счет обучающих стратегий, саморефлексии и активного учебного поведения. Это особенно важно в контексте самостоятельного обучения, где ученик сам выбирает темп, формат и приемы усвоения материала.

Второй ключевой переменной Рубин называет мотивацию. Она подчеркивает, что именно внутренняя потребность в использовании языка отличает успешного ученика: «Успешный изучающий язык обладает высокой мотивацией к общению вне зависимости от обстановки» [Там же: 43]. Она приводит цитату Купер, в которой подчеркивается: «Если мы хотим, чтобы ученик действительно использовал английский язык, мы должны ставить его в ситуации, где это использование необходимо», цит. по: [Там же: 43]. Мы можем отметить, что данное утверждение также относится и к РКИ, так как мотивация в условиях самостоятельного обучения играет решающую роль при изучении любого иностранного языка. Отсутствие внешнего контроля делает внутреннюю установку на результат главным фактором

устойчивости учебной деятельности. Желание говорить, понимать, быть понятым запускает процесс активного поиска возможностей для практики и самосовершенствования.

Этим объясняется важность третьей переменной — возможности. Рубин акцентирует внимание не только на предоставленных возможностях, но и на умении ученика их создавать: «Успешный изучающий язык не только использует предоставленные ему возможности, но и активно создает их <...>. Он использует язык, даже если от него это не требуется» [Там же: 44]. Она пишет, что для самостоятельного учащегося возможность — это не просто доступ к материалу, а целенаправленный поиск ситуаций, в которых он может использовать язык: от просмотра фильмов до общения в языковых клубах. Более того, она подчеркивает, что «важно понимать, насколько активно учащиеся используют предоставленные или самостоятельно найденные возможности» [Там же: 44].

Следовательно, три взаимосвязанные переменные (способности, мотивация и возможности) образуют основу для понимания того, кто такой успешный самостоятельный изучающий. Это тот, кто обладает определенной языковой способностью, стремлением к активному общению, высокой внутренней мотивацией и способностью к саморегуляции. Он осознанно использует имеющиеся возможности и не боится ошибок. Более того, он стремится понять, как именно учиться, и адаптирует свои методы, исходя из целей и условий. Эти переменные могут рассматриваться как базовые критерии успешности в контексте самостоятельного обучения.

Согласно Оксфорд, успешные изучающие язык управляют своим учебным процессом с помощью метакогнитивных стратегий, практикуют язык с использованием когнитивных стратегий, преодолевают трудности обучения и общения с помощью компенсаторных стратегий, контролируют свои эмоции через аффективные стратегии, а также эффективно взаимодействуют с однокурсниками и преподавателями, применяя социальные стратегии, см.: [Oxford 1990].

Одним из ключевых критериев успешного самостоятельного обучения является наличие у учащегося устойчивых личностных качеств, способствующих целенаправленной и длительной работе. Современные исследования в области

саморегулируемого обучения подчеркивают, что такие качества могут играть более важную роль, чем врожденные когнитивные способности. Как отмечает Л. Нилсон, многие преподаватели овладели метакогнитивными знаниями интуитивно в процессе обучения, однако для большинства студентов они не очевидны. К метакогнитивным знаниям, необходимым для эффективного саморегулируемого обучения, Л. Нилсон относит три взаимосвязанных компонента:

- Стратегическое знание включает в себя знание различных способов и приемов обучения. Оно охватывает умение применять стратегии и эвристики в зависимости от типа задания, использовать пошаговые алгоритмы для решения технических или учебных задач, а также осознавать важность таких процессов, как планирование, мониторинг и оценка собственной учебной деятельности. Кроме того, стратегическое знание предполагает владение техниками повторения, переработки информации, включая пересказ, перефразирование и связывание новой информации с уже усвоенной, а также организацией учебного материала, например, через составление концепт-карт.
- Знание о когнитивных задачах предполагает понимание особенностей самой задачи: правильную интерпретацию инструкций (в том числе знание значений глаголов в формулировке задания), способность оценить уровень сложности и обоснованно выбрать соответствующие учебные и мыслительные стратегии в конкретной ситуации.
- Самопознание включает в себя осознание собственных сильных и слабых сторон как учащегося, способность объективно оценить степень усвоения материала, а также понимание того, какие именно стратегии наиболее эффективны для достижения поставленных целей в индивидуальном контексте. Это знание о себе позволяет учащемуся осознанно подходить к выбору методов, темпа и форматов обучения, адаптируя учебный процесс под свои реальные потребности и возможности, см.: [Nilson: 2–3].

Однако, как подчеркивает Нилсон, большинство студентов не владеют навыками объективной самооценки и не понимают, как устроено эффективное обучение. Она указывает, что «непонимание принципов успешного обучения, а также отсутствие умений оценивать собственное понимание, приводит к ошибочным представлениям.

Студенты полагают, что если что-то было прочитано или услышано, значит, оно усвоено. Между тем, без осознанной саморегуляции учебной деятельности эффективное усвоение материала затруднено» [Там же: 3]. Эта иллюзия понимания создает ложное ощущение прогресса и мешает выстраивать целенаправленную и продуктивную стратегию обучения.

В этой связи важнейшими условиями успешного самостоятельного обучения становятся такие качества, как «самоконтроль, дисциплина, настойчивость и целеустремленность в достижении долгосрочных целей, оказываются более надежными предикторами успеха в обучении, чем уровень IQ» [Там же: 4]. Эти черты напрямую связаны с готовностью учащегося брать на себя ответственность за процесс обучения и проявлять активную учебную позицию. В этом контексте особую значимость приобретает способность к отсрочке немедленного вознаграждения ради достижения более масштабных учебных целей. Нилсон подчеркивает, «Еще одним критически важным фактором учебного успеха является умение откладывать удовлетворение», указывая на его связь с целым рядом компонентов саморегулируемого поведения. По ее словам, это умение «тесно связано с самоэффективностью, внутренней мотивацией, осознанием ценности учебной задачи, ориентацией на обучение (в противоположность ориентации на результат), умением обращаться за помощью, использованием проверенных когнитивных стратегий обучения <...>, а также контролем за учебным поведением и учебной средой» [Там же: 4].

Мы можем сделать вывод, что критерии успешного самостоятельного обучения включают как индивидуальные особенности учащегося: мотивацию, настойчивость, самоконтроль и целеустремленность, так и его поведенческие установки: готовность к созданию возможностей, стремление к активному использованию языка и способность к осознанию и регулированию собственного учебного процесса. При этом критерии успешного самостоятельного обучения во многом соотносятся с теми характеристиками, которые в научной литературе приписываются так называемым успешным изучающим язык. Исследования показывают, что именно поведение таких учащихся, а точнее их стратегии играют ключевую роль в достижении высоких результатов. Эти стратегии становятся не

просто вспомогательным инструментом, но центральным элементом эффективности всего учебного процесса.

Кроме того, успешное самообучение невозможно без осознанного выбора форм и способов взаимодействия с материалом. С одной стороны, важную роль играет осознанный выбор формы взаимодействия с учебным материалом. Как показывает модель ICAP, именно глубина когнитивной вовлеченности от пассивного восприятия до интерактивного взаимодействия определяет степень усвоения и трансформации знаний. С другой стороны, эффективность самостоятельного обучения напрямую зависит от стиля обучения, то есть устойчивого индивидуального способа восприятия, переработки и применения информации.

Рассмотренные классификации стилей, в том числе подходы Кристисон, Уиллинга и особенно Оксфорд, подчеркивают значимость таких факторов, как сенсорные предпочтения, личностные особенности, степень обобщенности восприятия и даже биологические различия. Эти стили не только формируют учебные привычки, но и влияют на выбор стратегий, мотивацию, комфортность взаимодействия с материалами и общую результативность обучения.

В условиях самостоятельного овладения языком учет как форм взаимодействия с материалом, так и собственного стиля обучения позволяет учащемуся выстраивать индивидуальную и наиболее эффективную траекторию обучения. Следовательно, ключевыми критериями успешности в самостоятельном обучении становятся: осознанность, глубина вовлеченности, соответствие выбранных ресурсов и стратегий индивидуальным предпочтениям, а также гибкость в адаптации стиля и форм к конкретным учебным задачам.

2.5. Преимущества самостоятельного обучения как ресурса

В предыдущих частях работы были рассмотрены ключевые характеристики самостоятельного обучения, его формы, стили, стратегии и факторы успешности. На этом фоне особенно важно подчеркнуть, какую ценность самостоятельное обучение представляет как дополнительный ресурс в изучении русского языка как иностранного. Самостоятельная учебная деятельность не только расширяет рамки

формального образования, но и способствует развитию автономности, мотивации и ответственности учащихся за собственное обучение.

Одним из ключевых преимуществ самостоятельного обучения является гибкость и индивидуализация учебного процесса. В отличие от формального обучения, в котором темп и содержание часто заданы извне, самообучение предоставляет учащемуся возможность самому выбирать, чему, как и в каком порядке учиться. Такая свобода позволяет адаптировать процесс обучения под индивидуальные особенности: когнитивные стили, личные интересы, уровень подготовки и доступное время. Учащиеся могут заниматься в удобное для себя время и в комфортном темпе, что особенно важно в условиях внеаудиторного обучения. Это делает самостоятельное обучение особенно актуальным в контексте изучения РКИ, где большое значение имеет регулярность практики, повторение материала, а также активное использование языка вне учебной аудитории. Как подчеркивается в «Большом психологическом словаре», понятие самообразования (которое, как уже отмечалось, в ряде источников используется в качестве синонима самообучения) характеризуется «свободой выбора содержания и темпа обучения, ориентацией на личностные потребности и интересы» [Мещеряков, Зинченко: 437]. Таким образом, гибкость в обучении становится не просто организационным удобством, а важнейшим условием эффективности и устойчивой учебной мотивации.

Кроме того, учащиеся могут самостоятельно распределять нагрузку, уделяя больше внимания тем темам, которые вызывают затруднения, и использовать разнообразные ресурсы. Разнообразие используемых ресурсов можно также отнести к числу несомненных преимуществ самообучения. В современной образовательной среде учащийся получает доступ к широкому спектру материалов: от традиционных самоучителей до интерактивных платформ, подкастов, видеолекций, мобильных приложений и языковых сообществ. Такое разнообразие учебных ресурсов не только делает обучение более интересным, но и предоставляет возможность выбрать те форматы, которые наиболее соответствуют стилю обучения и уровню подготовки. Самообучение тесно связано с «активным использованием разнообразных образовательных ресурсов» [Азимов, Щукин: 268], что делает его особенно эффективным при овладении иностранным языком.

Немаловажным преимуществом самостоятельного обучения является и его влияние на мотивацию учащегося. В условиях самообучения ученик перестает быть пассивным потребителем знаний и становится активным субъектом учебной деятельности. Такая позиция стимулирует развитие внутренней (интринсивной) мотивации, которая, как показывают исследования, обеспечивает более устойчивое и осмысленное вовлечение в процесс обучения. С. В. Акманова подчеркивает, что навыки самообучения — это «автоматизированные умения по самостоятельному добыванию, усвоению и творческой переработке знаний, имеющие положительно воспроизводимый результат» [Акманова]. Это означает, что учащийся не только осваивает конкретный материал, но и делает это осмысленно и автономно, развивая личную инициативу и устойчивую учебную мотивацию.

Похожую мысль развивает Бенсон, акцентируя внимание на том, что мотивация и контроль над обучением тесно взаимосвязаны. Он пишет, что «связь между контролем учащегося и мотивацией подразумевает возможность того, что учащиеся могут модифицировать свою мотивацию: например, сознательно ‘проявляя интерес’ к изучению языка, учащиеся могут трансформировать внешнюю мотивацию во внутреннюю» [Benson: 84]. И далее подчеркивает: «Исследования автономии также показывают, что мотивация усиливается, когда учащиеся получают больше контроля над своим обучением» [Там же: 84]. Из этого следует, что предоставление учащимся возможности управлять своим обучением не только развивает навыки самоорганизации, но и способствует более устойчивой вовлеченности в учебный процесс, так как повышает уровень мотивации учащихся.

Еще одним важным преимуществом самостоятельного обучения является то, что оно способствует развитию метакогнитивных навыков: умения планировать, контролировать и оценивать свою учебную деятельность. По наблюдению О’Мэлли и Шамот, «метакогнитивные стратегии включают размышление о процессе обучения, планирование обучения, отслеживание обучения в процессе его осуществления и оценку обучения после завершения деятельности» [O’Malley, Chamot: 8]. Такие навыки являются важной предпосылкой успешного овладения иностранным языком, особенно в условиях, когда учащиеся сталкиваются с трудностями или ограниченным доступом к преподавателю.

Связанным с этим является и развитие автономии. Как мы отмечали ранее, Холек определял автономию как «способность брать на себя ответственность за собственное обучение» [Holec: 3]. Таким образом, можно утверждать, что самостоятельное обучение не просто предполагает наличие автономии, а является одним из важнейших условий и механизмов ее формирования. В процессе самообучения учащийся учится самостоятельно ставить учебные цели, выбирать подходящие методы и стратегии, адаптировать содержание под собственные потребности, отслеживать прогресс и вносить необходимые коррективы. Все это формирует зрелую учебную позицию, основанную на осознанности, инициативности и способности к саморегуляции.

Одновременно с этим развивается навык самоорганизации и самоконтроля, то есть важнейшие компоненты успешного обучения в любом возрасте. Самостоятельное планирование, контроль за выполнением задач, оценка достигнутых результатов формируют у учащегося метакогнитивные способности и стратегическое мышление. Как отмечает Б. Циммерман, «саморегуляция — это направленный на себя процесс, посредством которого учащиеся преобразуют свои когнитивные способности в учебные действия» [Zimmerman: 65]. Таким образом, самообучение способствует формированию устойчивых стратегий учебной деятельности, которые могут применяться в различных образовательных и профессиональных контекстах. Это делает самообучение особенно ценным ресурсом в условиях ограниченного аудиторного времени.

Циммерман подчеркивает, что саморегулируемые учащиеся действуют активно и осознанно, поскольку понимают свои сильные и слабые стороны и умеют самостоятельно ставить цели, а также выбирать подходящие стратегии для их достижения, см.: [Там же]. Таким образом, учащиеся берут на себя ответственность за свой образовательный процесс и умеют им управлять. Это напрямую связано с ключевыми преимуществами самостоятельного обучения. Во-первых, такая внутренняя активность и стратегическая организация учебного поведения позволяет учащемуся эффективно использовать доступные ресурсы как временные, так и содержательные. Во-вторых, способность к саморефлексии и постановке целей способствует глубокой переработке материала и лучшему его усвоению, даже без

постоянного внешнего контроля со стороны преподавателя. Особенно важной эта способность становится в условиях ограниченного аудиторного времени, когда уроков может быть недостаточно для систематического закрепления материала. В таких ситуациях именно умение самостоятельно продолжать обучение вне урока (в том числе с использованием цифровых или аутентичных ресурсов) позволяет не только компенсировать нехватку занятий, но и сделать обучение более индивидуализированным и устойчивым. Следовательно, саморегуляция выступает не просто как внутренняя установка, но как практическое преимущество, усиливающее эффективность самообучения в условиях современной образовательной среды.

Кроме того, самостоятельное обучение обладает ярко выраженной практической направленностью, особенно в контексте изучения иностранного языка. Как подчеркивают Азимов и Щукин, самообучение в РКИ направлено преимущественно на развитие устной речи, см.: [Азимов, Щукин: 268]. Это делает его особенно ценным в условиях ограниченного языкового окружения, где учащийся не имеет регулярного доступа к речевой практике. Использование разговорников, аудиоматериалов, видеоресурсов и онлайн-приложений позволяет компенсировать дефицит языковой среды и продолжать развитие речевых навыков вне формальных занятий.

Именно по этой причине, самообучение актуально в условиях ограниченного доступа к преподавателю. В таких ситуациях именно самостоятельное обучение становится основным способом сохранения и развития языковой компетенции. Это особенно значимо для изучающих РКИ в Эстонии, где возможности для ежедневной языковой практики ограничены. В этом смысле самообучение не только компенсирует недостаток языковой среды, но и формирует у учащегося способность к устойчивому, непрерывному обучению, что особенно важно в рамках концепции обучения на протяжении всей жизни.

Еще одним значимым преимуществом самостоятельного обучения является то, что учащийся занимает активную позицию в учебном процессе, и это, как показывают исследования, способствует более осмысленному и глубокому усвоению материала. Такая форма участия делает обучение не просто внешне управляемым, а личностно значимым. Б. Циммерман отмечает, что «ученики, ставившие себе

конкретные и близкие цели, демонстрировали более высокие достижения и более позитивное представление о собственной эффективности» [Zimmerman: 65].

Кроме того, Циммерман подчеркивает, что саморегуляция важна потому, что одна из главных задач образования — развитие навыков обучения на протяжении всей жизни. После завершения формального образования, как в школе, так и в университете, человеку часто приходится осваивать новые навыки самостоятельно будь то в профессиональной, творческой или личной сфере. Даже в сфере досуга учащиеся посвящают значительное время «освоению разнообразных навыков для саморазвлечения: от хобби до спорта» [Там же: 66].

Как мы видим, анализ преимуществ самостоятельного обучения позволяет утверждать, что данный подход представляет собой не просто дополнение к формальному образованию, но и самостоятельный, ценный ресурс, способствующий устойчивому и осознанному овладению русским языком как иностранным. Самообучение обеспечивает гибкость, индивидуализацию учебного процесса, доступ к разнообразным ресурсам и возможность адаптации темпа и содержания под личные потребности учащегося. Оно стимулирует развитие внутренней мотивации, формирует навыки саморегуляции, самоорганизации, критического мышления и ответственности за собственный результат. Особенно важно то, что самостоятельное обучение позволяет компенсировать ограниченный доступ к языковой практике, что делает его незаменимым инструментом в контексте изучения РКИ в условиях слабой языковой среды, как, например, в Эстонии. Таким образом, самостоятельное обучение не только способствует успешному овладению языком, но и формирует ключевые компетенции, необходимые для непрерывного образования и личностного роста.

2.6. Проблемы и ограничения самостоятельного обучения

Несмотря на многочисленные преимущества самостоятельного обучения, подробно рассмотренные в предыдущей части, данный вид обучения требует от учащегося высокой степени ответственности, умения планировать учебный процесс, ставить цели, регулировать собственную активность и сохранять мотивацию в условиях отсутствия внешнего контроля. Однако на практике многие учащиеся сталкиваются с

тем, что без поддержки преподавателя, обратной связи и организованной структуры обучения им трудно сохранять регулярность занятий, преодолевать возникающие сложности и поддерживать необходимый темп.

Особое значение приобретает тот факт, что многие трудности, с которыми сталкиваются изучающие русский язык как иностранный (лингвистические, психологические и другие, подробно рассмотренные в Главе 1) при самостоятельном обучении не только сохраняются, но и нередко усиливаются. Отсутствие живой речи, возможности задавать вопросы, получать разъяснения и корректировать ошибки в режиме реального времени может приводить к закреплению неверных языковых моделей, снижению уверенности в себе и накоплению фрустрации. Как отмечалось в работах Пахк, Савченко и других, русский язык для носителей эстонского языка вызывает дополнительные трудности из-за непохожести языков. Эти особенности снижают самостоятельность учащегося, поскольку для осознания и преодоления грамматических и фонетических ошибок часто требуется внешняя помощь от преподавателя или носителя языка. В условиях отсутствия такой помощи возникает риск укрепления ошибок, что негативно влияет на дальнейшее овладение языком. Кроме того, учащиеся, особенно на начальном этапе, сталкиваются с трудностью понимания учебных материалов, особенно если они недостаточно адаптированы. Это снижает мотивацию и может привести к преждевременному прекращению учебной активности.

Одним из ключевых ограничений является дефицит метакогнитивных навыков: планирования, мониторинга и самооценки учебной деятельности. Как отмечают Нилсон и Циммерман, даже способные учащиеся часто переоценивают степень своего понимания и не владеют стратегиями оценки собственного прогресса, см.: [Nilson: 3; Zimmerman: 66]. Это приводит к иллюзии усвоения: учащийся считает, что понял материал, тогда как реального понимания не произошло. В условиях самостоятельного обучения, где отсутствует внешний контроль, такая переоценка может стать серьезным препятствием.

Самостоятельное обучение также требует определенных организационных условий, которые не всегда доступны. К таким ограничениям мы можем отнести:

- отсутствие устойчивой учебной среды (доступа к материалам, тишины, комфорта),
- ограниченный доступ к качественным ресурсам, особенно на родном языке учащегося,
- отсутствие обратной связи, которая необходима для корректировки ошибок,
- дезориентация при выборе цифровых ресурсов, что особенно характерно для начинающих учащихся,
- перегрузка и нехватка времени, особенно у школьников и студентов, совмещающих формальное и самостоятельное обучение.

Также стоит отметить, что не все цифровые ресурсы обеспечивают качественную обратную связь и достаточную проработку грамматического материала. Многие из них ориентированы на простые, геймифицированные задания, которые не требуют глубокого осмысления. В условиях отсутствия преподавателя это может привести к поверхностному усвоению языка и формированию устойчивых ошибок.

Кроме того, многие студенты не обладают устойчивыми стратегиями переработки информации. Как указывалось ранее, модель ICAP подчеркивает, что глубина усвоения материала зависит от типа когнитивной активности: пассивное восприятие без активной переработки информации (например, просто просмотр видеоурока) не приводит к долговременному запоминанию, см.: [Chi, Wylie: 221]. Однако учащиеся часто ограничиваются именно такими поверхностными формами взаимодействия с материалом, не осознавая их низкую результативность.

Еще одним важным ограничением является недостаточная мотивация, особенно внутренняя. Как подчеркивает Рубин, мотивация является одной из трех ключевых переменных успешного самостоятельного обучения, см.: [Rubin: 43]. Однако не все учащиеся обладают устойчивой учебной мотивацией. Многие начинают заниматься самостоятельно, но быстро теряют интерес, особенно если не видят немедленных результатов. Отсутствие внешнего давления (оценок, сроков, ответственности перед преподавателем) требует от учащегося высокой степени самодисциплины и способности откладывать удовлетворение, см.: [Nilson: 4]. В то же время внутренняя мотивация не всегда возникает спонтанно, она требует формирования соответствующих установок, осознания ценности изучаемого

материала, постановки личных целей. Без этого учащиеся склонны к прокрастинации, а сам процесс обучения становится нерегулярным и неэффективным.

Более того, как показывают исследования, самостоятельное обучение может сопровождаться высокой тревожностью, особенно в ситуациях неопределенности, отсутствия поддержки и страха ошибок. Учащиеся могут чувствовать неуверенность в своих силах, сомневаться в правильности выбранной стратегии, испытывать фрустрацию при встрече с трудностями. Это особенно характерно для начинающих, не обладающих еще устойчивыми стратегиями самоподдержки и саморегуляции. Как отмечают О'Мэлли и Шамот, социально-аффективные стратегии часто недооцениваются, хотя именно они помогают справляться с негативными эмоциями, тревожностью и мотивационными спадами, см.: [O'Malley, Chamot: 8]. В контексте самостоятельного обучения это особенно важно: учащийся должен не только справляться с учебной задачей, но и уметь регулировать свое эмоциональное состояние, не имея при этом немедленной поддержки извне.

Невозможность эффективно организовать самостоятельное обучение часто обусловлена также ограниченным доступом к качественным учебным материалам. Несмотря на кажущуюся доступность цифровых ресурсов, учащиеся не всегда умеют выбирать подходящие платформы, приложения или видеоуроки. Как подчеркивает Семенова, избыточное количество приложений и навязчивая реклама могут не только отвлекать, но и вызывать раздражение, снижая концентрацию и мотивацию [Семенова]. Также стоит отметить, что не все цифровые ресурсы обеспечивают качественную обратную связь и достаточную проработку грамматического материала. Многие из них ориентированы на простые, геймифицированные задания, которые не требуют глубокого осмысления. В условиях отсутствия преподавателя это может привести к поверхностному усвоению языка и формированию устойчивых ошибок.

Как было показано в части 2.2.2, стиль обучения оказывает значительное влияние на выбор стратегий и результативность учебного процесса. Однако не все учащиеся осознают особенности собственного стиля, что затрудняет эффективное планирование учебной деятельности. Например, учащийся с преобладанием

визуального восприятия может не достигать успеха, если обучается преимущественно на слух, а интроверт может испытывать трудности в использовании интерактивных форм обучения, даже если они объективно более результативны. Кроме того, биологические и поведенческие особенности, такие как уровень концентрации, ритм сна и бодрствования, сенсорные предпочтения, могут оказывать серьезное влияние на продуктивность. Отсутствие умения адаптировать учебный процесс к этим особенностям нередко приводит к снижению мотивации, усталости и отказу от самостоятельного обучения.

Отсутствие своевременной обратной связи — одна из наиболее часто упоминаемых проблем в исследованиях самостоятельного обучения. В отличие от формального обучения, где преподаватель корректирует ошибки, направляет и мотивирует, в условиях самообучения учащийся должен либо сам отслеживать ошибки, либо искать альтернативные источники обратной связи. Однако, как показывает практика, большинство учащихся не владеют достаточными навыками самокоррекции и не всегда способны объективно оценить собственный прогресс. Даже если цифровые ресурсы предлагают формы самопроверки, они часто ограничены по глубине: не объясняют причину ошибки, не дают рекомендации, не учитывают индивидуальные особенности. Это создает эффект «движения вслепую», при котором учащийся не уверен, правильно ли он усваивает материал. В условиях отсутствия внешнего контроля, учащийся может перестать развиваться в обучении, а в некоторых случаях, вовсе прекратить учебный процесс.

Именно исходя из всех перечисленных трудностей самостоятельное обучение рассматривается в нашей работе как дополнительный ресурс, а не как полная альтернатива формальному обучению, так как мы считаем важной своевременную обратную связь со стороны преподавателя и его рекомендации по выбору стратегий и ресурсов обучения для изучения русского языка как иностранного.

Глава 3. Практическая часть работы

Настоящая глава посвящена анализу данных анкетирования, проведенного среди учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Целью анкетирования являлось получение представления о том, насколько распространено самостоятельное обучение среди изучающих РКИ, какие его формы наиболее востребованы, с какими трудностями они сталкиваются в процессе изучения РКИ, а также чего им не хватает для достижения желаемого уровня владения языком.

Особое внимание в исследовании уделяется именно анализу трудностей и барьеров, возникающих в процессе изучения языка, а также формированию практических рекомендаций, направленных на развитие ключевого языкового навыка, признанного респондентами наиболее проблемным. В центре внимания оказался продуктивный вид речевой деятельности — говорение, поскольку именно эта компетенция была наиболее часто упомянута учащимися как вызывающая наибольшие затруднения при самостоятельном обучении.

Анкета была составлена на русском и английском языках, чтобы сделать ее доступной для всех респондентов. Учащиеся могли также отвечать на вопросы в анкете на том языке, которым они владеют лучше всего, включая эстонский язык. Это позволило участникам в более комфортных условиях заполнить анкету на понятном для них языке, что сделало участие для них более удобным, быстрым и более того, нам это помогло повысить достоверность полученных данных, то есть получить более честные и точные ответы.

Опрос проводился в электронной форме с использованием онлайн-платформы Google Forms в период с января по март 2025 года. Анкетирование было ориентировано преимущественно на респондентов в возрасте от 15 до 24 лет, то есть на учащихся гимназии и студентов университета. Мы сознательно выбрали именно эту возрастную категорию, поскольку основной интерес настоящей работы связан с вопросами самостоятельного обучения. Как отмечалось ранее, под самостоятельным обучением понимается автономная и структурированная деятельность, направленная на получение, усвоение и творческое осмысление информации. К подобному типу учебной активности учащиеся становятся способны, как правило, начиная с позднего подросткового возраста. Таким образом, выбор возрастной группы от 15 лет и старше

обусловлен тем, что именно в этом возрасте формируется более осознанное отношение к процессу обучения, появляется способность к самоорганизации, критическому мышлению и выбору собственных стратегий изучения. Поэтому данная возрастная группа представляется особенно важной для изучения вопросов, связанных с самостоятельной учебной деятельностью при изучении русского языка как иностранного. В то же время в анкете был предусмотрен дополнительный вариант «24 года и старше». Мы включили эту категорию с учетом того, что среди опрашиваемых студентов университета могли быть учащиеся, превышающие этот возрастной порог. Их ответы представляют особую ценность для нашего исследования, поскольку можно предположить, что навыки самостоятельного обучения у них могут быть более сформированными благодаря возрасту, жизненному опыту и большей учебной зрелости.

Все респонденты являются учащимися тартуских гимназий и Тартуского университета. Все они изучают русский язык как иностранный, при этом уровень владения языком варьируется от начального до почти свободного владения (уровень носителя). Общая выборка составила 81 человек.

Анкета включала в себя 11 вопросов, охватывающих следующие тематические блоки:

- Общие сведения о респондентах: их возраст, продолжительность изучения русского языка, уровень владения РКИ по самооценке, желаемый уровень владения, а также мотивация и цели изучения;
- Опыт самостоятельного обучения: пробовали ли учащиеся заниматься изучением русского языка самостоятельно; есть ли опыт использования дополнительных ресурсов при изучении;
- Используемые ресурсы и формы поддержки: что помогало в процессе изучения, какими ресурсами пользовались;
- Трудности и барьеры в обучении: какие сложности испытывали учащиеся при изучении языка;
- Необходимые ресурсы и потребности: в каких ресурсах или поддержке они нуждаются.

Структура анкеты включала как закрытые, так и открытые вопросы. Последние позволили участникам более свободно выразить свое мнение и рассказать о личном опыте, что дало ценную качественную информацию о проблемных аспектах обучения. Примеры таких вопросов: «Пользовались ли вы дополнительными ресурсами при изучении языка? Если да, то какими?» или «Какие трудности в изучении русского языка вы испытывали?». Именно открытые ответы дали возможность более глубоко понять индивидуальные затруднения, личные стратегии и потребности учащихся.

В первой части главы проводится подробный анализ ответов по каждому вопросу анкеты. В заключительной части, опираясь на высказывания учащихся о том, чего им не хватает в процессе изучения РКИ, выделен конкретный компонент языковой компетенции, а точнее навык говорения, в отношении которого они испытывают наибольшие затруднения. На основании этого разработаны практические рекомендации, направленные на повышение эффективности самостоятельного обучения именно в данной области.

3.1. Результаты анкетирования

В настоящей подглаве представлены результаты анализа анкетных данных, полученных от учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Как уже отмечалось выше, анкета направлена на выявление трудностей изучения РКИ, а также использования самообучения как дополнительного ресурса. Для удобства анализа и представления информации все полученные ответы были сгруппированы по тематическим блокам, соответствующим структуре анкеты: общая характеристика участников, их мотивация, опыт самостоятельного обучения, используемые ресурсы, встречающиеся трудности и выявленные потребности.

3.1.1. Общая характеристика респондентов

В анкетировании приняли участие учащиеся в возрасте от 15 до 24 лет и старше. Как видно из полученных данных (см. рисунок 1), большинство респондентов — школьники гимназической ступени: 64 человека, что составляет 79% от общего числа участников, находятся в возрастной категории 15–19 лет. Эти учащиеся, как правило,

изучают русский язык в рамках школьной программы, то есть являются гимназистами.

Оставшиеся 21% составляют студенты Тартуского университета. В возрастной группе 19–24 года оказалось 13 человек (16%), а в категории старше 24 лет 4 респондента, что соответствует 5% всех опрошенных. Таким образом, в исследовании представлены как учащиеся средней школы, так и взрослые студенты, обучающиеся в бакалавриате или магистратуре.

Это распределение позволяет получить представление о восприятии самостоятельного обучения на разных этапах образовательного процесса. Преобладание гимназистов в выборке дает нам возможность сосредоточиться на особенностях организации самостоятельного обучения в школьном контексте, однако участие студентов также расширяет рамки анализа и позволяет учитывать опыт более зрелой аудитории, обладающей большей степенью учебной автономии.

Ваш возраст Your age

81 responses

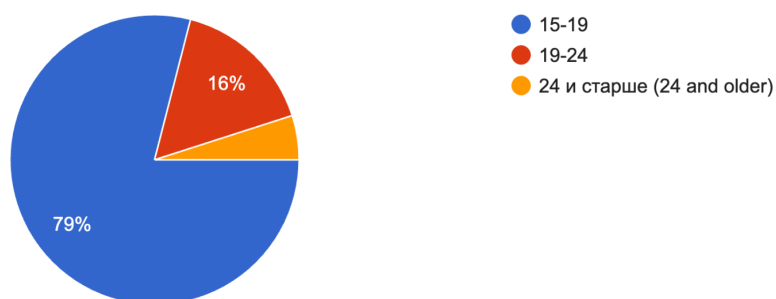


Рисунок 1. Возраст респондентов

Отвечая на вопрос «Сколько лет вы изучаете русский язык?» (см. рисунок 2), большинство, а точнее 47 человек (что составляет 58% от общего числа участников) указали, что изучают русский язык от четырех до шести лет. Достаточно большая доля опрошенных 24 человека (29,6%) имеют опыт изучения русского языка более шести лет. Сравнительно небольшое число респондентов — лишь 4 (12,3%) сообщили, что занимаются русским языком менее четырех лет. Эти данные показывают, что большинство участников опроса обладают значительным опытом

изучения русского языка, что создает хорошую основу для анализа их опыта самостоятельного обучения. Кроме того, различия в длительности изучения позволяют сравнить практику самостоятельного обучения у учащихся с разным уровнем подготовки. Следует также отметить, что столь продолжительный опыт изучения языка позволяет предполагать наличие у большинства респондентов определенного запаса знаний по русскому языку и сформированных базовых языковых навыков. Это, в свою очередь, дает основания считать, что значительная часть участников способна воспринимать учебный материал и в определенной мере организовывать самостоятельную учебную деятельность. Однако точный уровень владения языком по общеевропейской шкале (CEFR) на основе продолжительности обучения установить невозможно. Поэтому для уточнения представления об уровне владения языком среди респондентов было важно обратиться к субъективной самооценке уровня владения языком, поскольку восприятие собственных знаний напрямую влияет на уверенность учащихся и их готовность к самостоятельному обучению.

Сколько лет вы изучаете русский язык? How many years have you been studying Russian?

81 responses

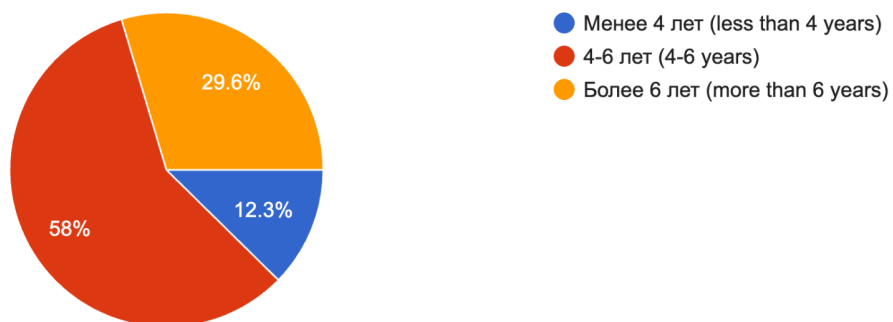


Рисунок 2. Продолжительность изучения русского языка среди респондентов

В связи с этим в анкету был включен вопрос, направленный на выяснение того, как сами учащиеся оценивают свой уровень знания русского языка. Полученные данные позволяют глубже понять, насколько уверенно респонденты чувствуют себя в

процессе обучения, и могут ли они полагаться на собственные силы при организации самостоятельной учебной деятельности.

Результаты ответов (см. рисунок 3) показывают, что большинство респондентов оценивают свой уровень владения русским языком как не очень высокий. Так, 32 человека (39,5%) указали, что их уровень — элементарный (A2), а еще 11 участников (13,6%) выбрали вариант начального уровня (A1). Таким образом, более половины опрошенных (53,1%) относят себя к категориям, соответствующим самым ранним этапам освоения языка (A1–A2).

Уровень B1 отметили 26 человек (32,1%), что свидетельствует о некоторой уверенности в базовых навыках понимания и выражения, но при этом, вероятно, сохраняется ограниченность в более сложных языковых ситуациях. Только небольшая часть респондентов оценивает свои знания как продвинутые или свободные: 7 человек отнесли себя к продвинутому среднему уровню (B2), а 5 человек — к уровню свободного владения, то есть уровню примерно C1–C2.

Уровень знания русского языка (по вашему мнению) Level of knowledge of the Russian language (in your opinion)

81 responses

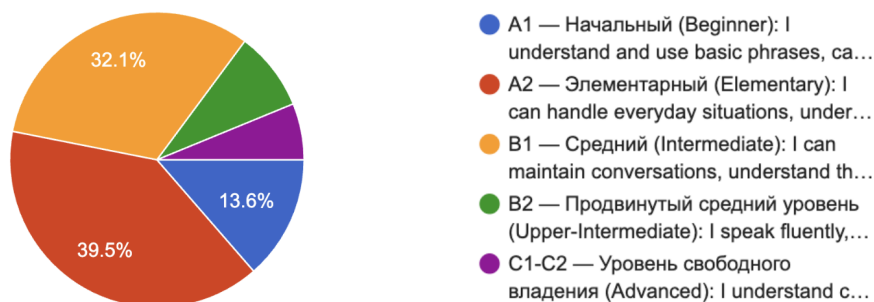


Рисунок 3. Уровень знания русского языка по мнению участников опроса

Полученные данные указывают на то, что у значительной части учащихся может отсутствовать ощущение достаточной языковой компетенции, что, в свою очередь, может влиять на их уверенность в самостоятельном обучении. Тем не менее, даже на начальных этапах овладения языком учащиеся, обладающие внутренней мотивацией

и поддержкой, способны успешно выстраивать самостоятельную стратегию обучения, особенно при наличии доступных и адаптированных ресурсов.

Анализируя данные двух взаимосвязанных вопросов анкеты: о продолжительности изучения русского языка и о самооценке уровня владения, можно заметить определенное расхождение между объективной продолжительностью изучения русского языка и субъективной самооценкой уровня владения. Несмотря на то, что подавляющее большинство респондентов (87,6%) изучают язык четыре года и более, то есть обладают достаточно длительным учебным опытом, более половины участников оценивают свой уровень владения языком как начальный или элементарный. Это может свидетельствовать о нескольких важных аспектах.

Во-первых, такие результаты указывают на то, что продолжительность изучения языка не всегда напрямую коррелирует с ощущением уверенности или реального владения. Причинами этого могут быть барьеры, которые были описаны нами в Главе 1, а также неумение эффективно использовать самостоятельное обучение как дополнительный ресурс.

Во-вторых, низкая самооценка языкового уровня даже при наличии многолетнего опыта может отражать неуверенность учащихся в собственных силах, что, как подчеркивалось в теоретической части работы, нередко связано с выученной беспомощностью. Это, в свою очередь, способно ограничивать инициативу и снижать готовность к самостоятельной учебной деятельности, особенно если учащийся заранее не верит в результат.

С другой стороны, выявленные данные позволяют сделать и позитивный вывод. Даже при относительно низкой самооценке, учащиеся с опытом обучения более четырех лет могут обладать скрытым потенциалом, который при наличии соответствующих стратегий, мотивационной поддержки и осознанного подхода к обучению может быть успешно реализован в рамках самостоятельного обучения.

Соотнесение продолжительности изучения языка с субъективной оценкой уровня владения позволяет не только выявить потенциальные затруднения, но и обратить внимание на внутренние установки учащихся, влияющие на их уверенность и готовность к самостоятельному обучению. В этом контексте не менее важным представляется понимание мотивационных оснований, лежащих в основе изучения

русского языка. Именно по этой причине следующий вопрос анкеты «Почему вы изучаете русский язык?» (см. рисунок 4) был направлен на определение целей изучения и уровня мотивации учащихся.

Респондентам предлагалось выбрать один или несколько вариантов из предложенного списка, а также при желании дополнить ответ в открытой форме. Среди предложенных формулировок были такие, как «для общения в кругу семьи», «для общения с друзьями», «хобби — изучать новые языки», «будущие возможности (работа, карьера, путешествия)» и свой вариант ответа. Такой формат позволил получить более полную картину мотивации учащихся, учитывая как внешние, так и внутренние факторы, и дал участникам возможность выразить индивидуальные причины, не ограничиваясь единственным вариантом ответа.

Наибольшее количество респондентов, а точнее 40 человек отметили, что изучают русский язык, потому что им интересно изучать новые языки. Для них изучение русского языка является хобби. Это свидетельствует о наличии внутренней мотивации, которая, как мы отмечали в теоретической части, оказывает наиболее устойчивое и положительное влияние на учебный процесс. Именно внутренняя мотивация, основанная на личном интересе и желании развиваться, способствует формированию самостоятельности, настойчивости и уверенности в своих силах. У таких учащихся, как правило, наблюдается более высокий уровень учебной автономии, готовность к самообучению и меньшее проявление тревожности. Более того, наличие внутренней мотивации создает благоприятные условия для развития самостоятельного обучения как устойчивой и эффективной практики.

Значительная часть респондентов, а точнее 32 человека указали, что изучают русский язык в рамках школьной программы, то есть по внешнему требованию. Еще трое указали иные причины внешних требований, таких как «заставили родители», которые были отнесены к категории «другое». Подобные формулировки могут указывать на низкий уровень личной мотивации. Это может свидетельствовать о внешней мотивации, которая, как известно, может быть действенной лишь в краткосрочной перспективе, но часто не дает устойчивого результата без осознания личной ценности учебной деятельности.

Как мы уже отмечали, учащиеся с преобладанием внешне мотивированных целей чаще подвержены снижению интереса к изучению языка, особенно если обучение сопровождается стрессом или отсутствием положительной обратной связи. В то же время важно учитывать, что участники имели возможность выбирать несколько вариантов ответа. Поэтому мы не можем исключить, что некоторые учащиеся, выбравшие «школьную программу», также отметили, что изучают русский язык из интереса. Это значит, что даже в условиях внешне заданной программы у учащихся может сохраняться внутренний интерес, превращающий обязательное обучение в осознанный и личностно значимый процесс. Такая комбинированная мотивация может оказывать позитивное влияние на готовность к самостоятельному обучению и укрепление учебной автономии.

Также были указаны более практические причины, например: для общения с друзьями (11 респондентов), в кругу семьи (6 респондентов) или для будущих возможностей, таких как карьеры, работы, путешествий (5 респондентов). Эти ответы соответствуют понятию инструментальной ориентации, описанной в современных теориях мотивации: язык рассматривается как средство достижения конкретных целей. Такая мотивация может быть довольно устойчивой, особенно если учащийся осознает практическую пользу от владения языком.

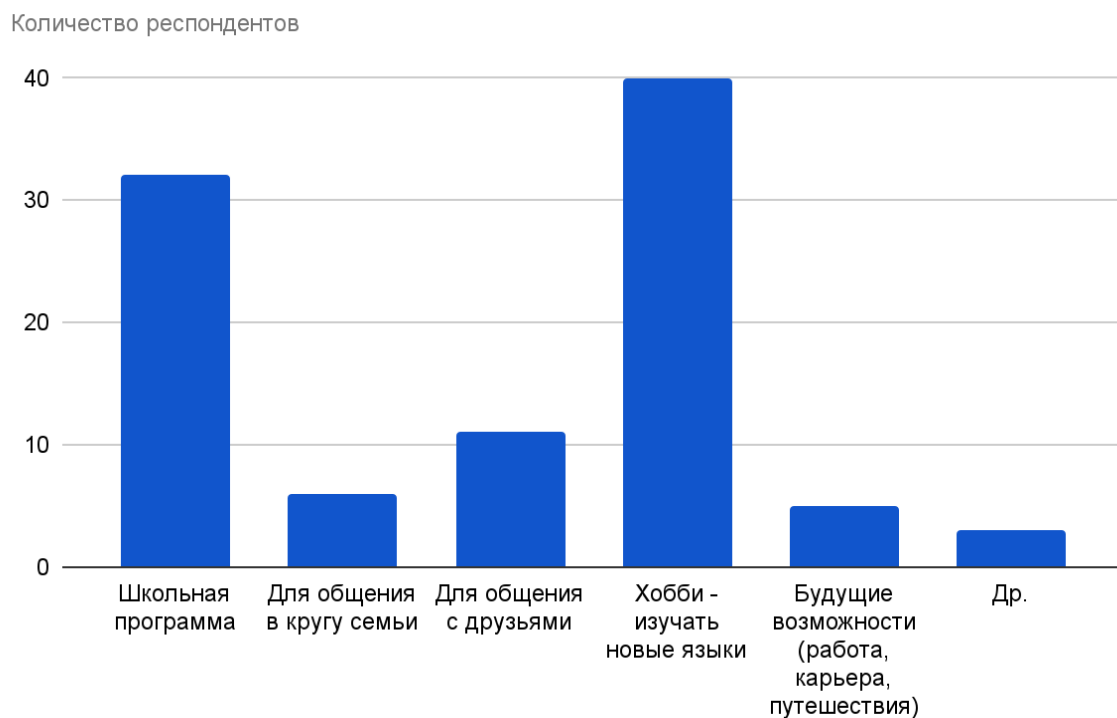


Рисунок 4. Причины изучения русского языка среди респондентов

Анализ ответов показывает, что среди учащихся преобладают как внутренне мотивированные, так и учащиеся, чье обучение обусловлено внешними требованиями. При этом значительная часть демонстрирует осознанный интерес к изучению языка, что создает благоприятные условия для самостоятельного обучения.

Мотивация к изучению языка тесно связана не только с текущим восприятием учебного процесса, но и с целями, которые ставят перед собой учащиеся. Осознание этих целей помогает понять, насколько далеко они готовы продвинуться в изучении и какую роль самостоятельное обучение может играть в этом процессе. С этой целью в анкету был включен вопрос о желаемом уровне владения русским языком, к которому стремятся респонденты.

Результаты показывают, что у большинства учащихся есть стремление к повышению уровня владения языком (см. рисунок 5). Несмотря на то, что 9 человек (11,1%) выразили желание остаться на начальном уровне (A1), и еще 9 респондентов (11,1%) — на элементарном (A2), значительная часть участников анкеты стремится к более высоким результатам.

Так, 26 респондентов (32,1%) указали, что хотели бы достичь среднего уровня (B1), а еще 26 человек (32,1%) — продвинутого среднего уровня (B2). Кроме того, 11 участников (13,6%) стремятся к свободному владению русским языком, то есть хотят выражаться на нем так же свободно и уверенно, как носители языка, что соответствует уровню C1-C2.

Эти данные свидетельствуют о высоком уровне амбиций и учебных ожиданий у большинства респондентов. Даже при существующих трудностях, которые они испытывают на текущем этапе (о чем свидетельствуют результаты самооценки уровня), многие учащиеся демонстрируют готовность двигаться вперед и развиваться в изучении русского языка. Это подчеркивает значимость самостоятельного обучения как инструмента, способного компенсировать ограниченность аудиторного времени и помочь учащимся приблизиться к желаемому уровню владения.

Какого уровня вы хотели бы достичь? What level would you like to reach?

81 responses

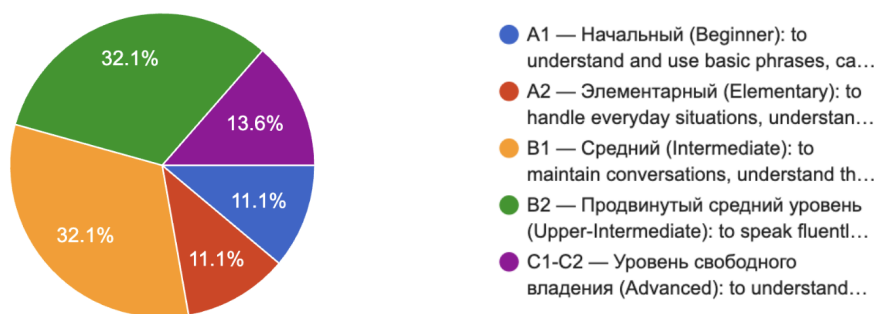


Рисунок 5. Желаемый уровень владения русским языком среди респондентов

Если же сопоставить полученные данные о самооценке текущего уровня владения русским языком с тем, какого уровня респонденты хотели бы достичь, становится очевидным, что у многих учащихся присутствует стремление к улучшению своих знаний.

Так, 32 человека (39,5%) считают, что владеют языком на элементарном уровне (A2), однако лишь 9 респондентов (11,1%) указали, что хотели бы остаться на этом уровне. Аналогично, 11 участников (13,6%) оценивают свой уровень как

начальный (A1), но только 9 человек (11,1%) выразили желание остаться на нем. Это указывает на то, что большинство учащихся стремятся к более высокому уровню владения языком, чем тот, на котором они находятся сейчас.

Наиболее выраженное совпадение наблюдается на уровне среднего владения: 26 человек (32,1%) считают, что сейчас находятся на этом уровне, и столько же (26) хотят его достичь. Однако часть этих 26, вероятно, уже им обладают и не стремятся идти дальше, тогда как другие, те, что ниже по уровню, нацелены именно на средний уровень как ближайшую цель.

Что касается продвинутого среднего уровня, то здесь наблюдается заметный разрыв: только 7 человек оценивают себя как продвинутых (B2), однако 26 респондентов хотят этого уровня достичь. Аналогично свободное владение отметили лишь 5 человек как свой текущий уровень, но 11 учащихся стремятся говорить на русском языке свободно, как носители.

Это расхождение между текущими и желаемыми уровнями подтверждает наличие внутренней мотивации и высоких учебных амбиций у значительной части респондентов. Оно также подчеркивает важность создания условий, в которых учащиеся смогут самостоятельно двигаться к своим целям, в том числе за счет дополнительных ресурсов, гибких форматов и индивидуального темпа работы. Самостоятельное обучение в этом контексте становится не просто поддерживающим элементом, а ключевым средством достижения желаемого уровня владения языком.

Общая характеристика учащихся, принявших участие в анкетировании, показывает, что основную часть опрошенных составляют гимназисты в возрасте от 15 до 19 лет. Они изучают русский язык, как правило, в рамках школьной программы. Также в исследовании участвовали студенты из Тартуского университета. Таким образом, в опросе были представлены учащиеся разных возрастов и учебных ступеней, что позволяет получить более полное представление о подходах к самостоятельному обучению.

Большинство респондентов изучают русский язык уже достаточно долго, а точнее от четырех лет и более. Однако, несмотря на продолжительный срок обучения, более половины учащихся оценивают свой уровень владения языком как начальный или элементарный. Это может говорить о нехватке уверенности, ограниченном

практическом применении языка или влиянии других факторов, например, недостатка языковой среды, тревожности и т.д.

Более того, полученные ответы показывают, что у многих есть интерес к русскому языку как к хобби, способу общения или средству достижения карьерных целей. Это означает, что учащиеся не просто «должны» изучать язык, а хотят его знать лучше. Более того, многие участники выразили желание улучшить свои знания. Они стремятся достичь среднего, продвинутого среднего или даже свободного уровня владения. Такая установка на рост и развитие говорит о том, что у учащихся есть внутренняя мотивация, то есть желание изучать язык не только ради отметок, а потому что они видят в этом личную ценность.

Однако между этой мотивацией и фактическими результатами существует разрыв, требующий более внимательного анализа. Возникает вопрос: Почему учащиеся, обладая выраженным интересом и длительным опытом изучения РКИ, все же не достигают желаемого уровня владения языком? Ответ на этот вопрос предполагает более глубокое рассмотрение тех барьеров и затруднений, которые мешают эффективному освоению языка.

3.1.2. Трудности и барьеры

С целью выявить затруднения, с которыми сталкиваются учащиеся, в анкету был включен специальный вопрос об испытываемых трудностях. Респондентам предлагалось описать, какие барьеры, по их мнению, мешают им учить русский язык. Открытая форма ответа позволила участникам высказаться свободно, обозначив как внутренние, так и внешние факторы, влияющие на их учебную активность.

Анализ 81 открытого ответа респондентов позволил выделить основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка как иностранного. Ответы были разной степени развернутости: некоторые респонденты ограничились одним словом или кратким комментарием (например, «грамматика», «нет мотивации»), тогда как другие дали более развернутые описания, иногда указывая сразу несколько затруднений. Это позволило получить более полную картину восприятия трудностей самими учащимися.

Мы сгруппировали ответы по смысловым категориям и представили их частотность в диаграмме (см. рисунок 6), выделив различные группы трудностей: грамматические, лексико-семантические, психологические и прочие барьеры. Наибольшее количество респондентов указали на грамматические трудности — их отметили 30 человек. Вторыми по частоте стали фонетические, графические и орфографические затруднения (18 ответов), а также отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики — эту проблему также упомянули 18 респондентов. На лексико-семантические трудности указали 12 участников.

Психологические барьеры, включающие тревожность, неуверенность и низкую мотивацию, были зафиксированы в 9 ответах. Четыре респондента отметили методические и педагогические проблемы, связанные с качеством преподавания и устаревшими учебными материалами. В шести случаях были упомянуты другие индивидуальные барьеры, не вошедшие в указанные выше группы (например, однообразие, трудности с запоминанием, субъективная усталость от занятий). Наконец, четверо участников сообщили, что не испытывают затруднений при изучении русского языка.

Основные барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка

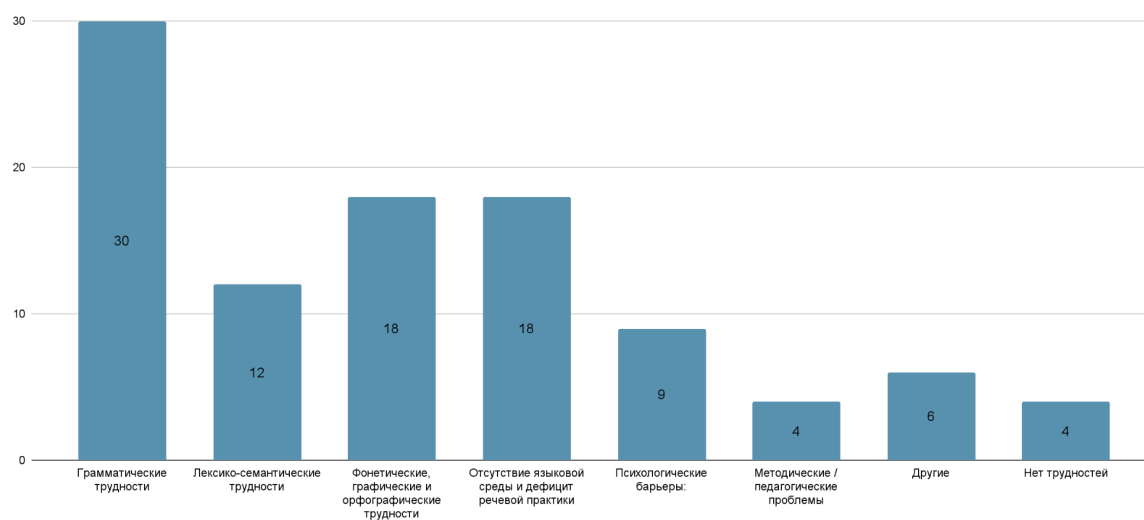


Рисунок 6. Основные барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка

Далее мы подробно рассмотрим каждую из выделенных категорий. Мы проанализируем, какие именно трудности входят в каждую группу, как они описываются самими учащимися.

3.1.2.1. Грамматические трудности

Как видно из проанализированных данных, грамматические трудности занимают ведущее место среди всех упомянутых барьеров в изучении русского языка. Всего таких ответов было зафиксировано 30. Диаграмма «Грамматические трудности» (см. рисунок 7) наглядно демонстрирует, что самой частой проблемой, с которой сталкиваются учащиеся, являются многочисленные исключения и сложные грамматические правила. Многие респонденты прямо указывали на это: “The exceptions were too hard to remember”, “Liiga palju reegleid ja erandeid” или “Many exceptions to grammar rules”. Эти высказывания отражают восприятие грамматической системы русского языка как перегруженной, непредсказуемой и трудной для освоения. Некоторые учащиеся отметили, что выученные правила не работают во всех случаях, а большое количество исключений мешает им чувствовать уверенность при использовании языка на практике.

Помимо исключений, значительное количество трудностей связано также с системой падежей, которая вызывает у учащихся сложности при запоминании и применении. Это упомянули 7 респондентов. Их ответы свидетельствуют о том, что они осознают важность падежей, но не всегда могут овладеть ими на практике. Падежная система требует как механического заучивания, так и понимания логики построения высказываний.

3 респондента указали на трудности, связанные с грамматической категорией рода. Комментарии вроде “That there is three genders” и “The language is not built like my native language – Russian words have genders” демонстрируют, что само наличие родовой категории в русском языке воспринимается как нетипичное и трудное для освоения, особенно для носителей эстонского, в котором грамматический род отсутствует. Такая реакция подтверждает выводы теоретической части (см. 1.1.2), где подчеркивается, что именно отсутствие аналогичных категорий в родном языке

учащихся усиливает эффект интерференции и увеличивает вероятность ошибок при использовании родовых форм.

Глагольная система также вызывает затруднения, особенно в части, касающейся видовых различий и употребления временных форм. Один из респондентов, например, отметил: “Understanding the difference between the perfect and imperfect form of a verb (делать — сделать, писать — написать) is difficult”, что указывает на сложность восприятия аспектуальной системы русского языка.

Интересны и обобщенные высказывания респондентов, такие как “Grammar”, “Forms”, “Raske grammatika”, “Grammatika”. Подобные формулировки могут свидетельствовать либо о комплексном восприятии грамматики как абстрактного и перегруженного правилами элемента языка, либо об отсутствии четкого понимания конкретных затруднений.

Грамматические трудности

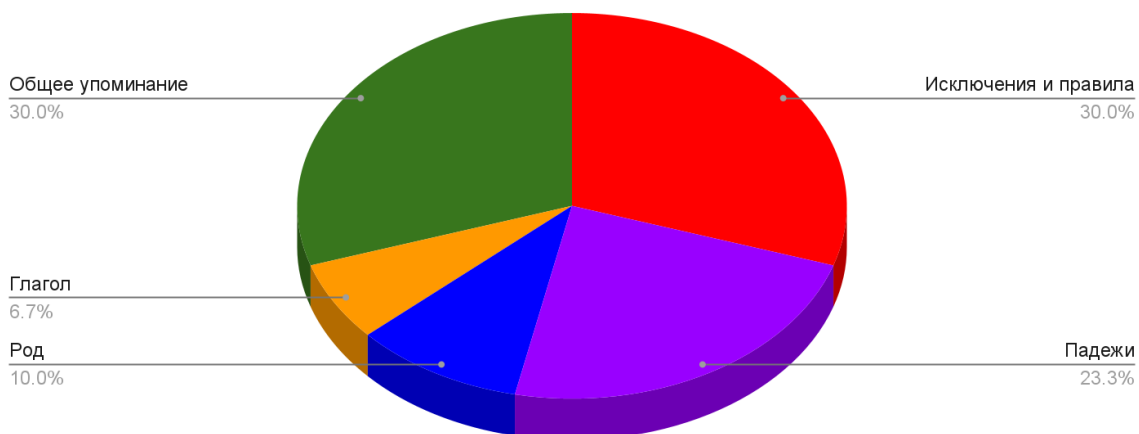


Рисунок 7. Грамматические трудности

Анализ полученных данных в целом показывает, что грамматические трудности остаются центральным барьером для изучающих русский как иностранный язык. На практике эти трудности проявляются не только в виде конкретных ошибок с падежами, глаголами или родом, но и в общем ощущении сложности и перегруженности. Полученные ответы респондентов во многом подтверждают

положения, изложенные в теоретической части работы. В части 1.1.2. мы подчеркивали, что грамматическая система русского языка — морфологически богатая и сложная, а такие аспекты, как наличие множественных исключений, особая система склонения и спряжения, категориальные различия с родным языком учащихся (например, категория рода, вид глагола), создают значительную когнитивную нагрузку. Это мешает автоматизации навыков и может вызывать ощущение хаоса и беспомощности.

Особенно ярко это проявляется у носителей эстонского языка, привыкших к более системной грамматике с меньшим числом исключений по сравнению с русским языком. Они сталкиваются не только с необходимостью выучить новые грамматические категории, но и с постоянной неопределенностью, так как каждое правило сопровождается исключениями, что подрывает уверенность и мешает формированию устойчивых знаний. В таких условиях особенно велика вероятность возникновения состояния, известного как выученная беспомощность, о чем также говорилось в части 1.3. Это состояние, формирующееся в ответ на повторяющиеся неудачи, может привести к отказу от обучения и снижению мотивации, что особенно критично в контексте самостоятельного обучения — основной темы настоящей работы.

Следовательно, грамматические трудности не просто усложняют усвоение материала, но и подрывают внутреннюю мотивацию учащихся, снижая эффективность даже самых продуманных самостоятельных стратегий. Именно поэтому при разработке дополнительных ресурсов для самообучения важно учитывать эти барьеры и предлагать учащимся инструменты, способные поддерживать их уверенность, предлагать четкую логику и снижать уровень неопределенности при работе с грамматическим материалом.

3.1.2.2. Лексико-семантические трудности

Из диаграммы «Основные барьеры, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка» (см. рисунок 6 на стр. 118) видно, что на третьем месте по частоте упоминаний находятся лексико-семантические трудности — их указали 12 респондентов. В открытых ответах учащиеся описывали такие проблемы, как

ограниченный словарный запас, сложности с запоминанием новых слов, забывание уже выученных лексических единиц и неспособность выразить мысль, несмотря на знание грамматики. Примеры таких высказываний включают: “Knowing grammatics but lacking vocabulary to express what I want to say”, “Poor vocabulary”, “I don’t understand a lot of words”, «Запоминание слов», “Sõnade meeldejätmise”, “I have trouble putting together sentences”.

Эти ответы указывают на то, что недостаточный лексический запас мешает не только развитию продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма), но также тормозит восприятие текста и развитие беглости. Особое внимание заслуживают высказывания, в которых учащиеся прямо указывают на то, что не могут выразить свои мысли, несмотря на знание грамматических правил. Это подтверждает мысль, высказанную в ряде исследований, что лексическая составляющая является основой для коммуникативной компетенции, а грамматические знания без достаточного запаса слов остаются неэффективными в реальной коммуникации.

Кроме того, респонденты упоминают проблемы с долговременным запоминанием слов и забыванием уже известных единиц. Это может быть связано как с отсутствием регулярной практики, так и с тем, что лексика усваивается вне контекста, а не через живое употребление. Подобные затруднения свидетельствуют о необходимости более систематической и осознанной работы с лексическим материалом, а также о важности стратегий повторения и закрепления слов.

Полученные результаты показывают, что лексико-семантические трудности занимают важное место среди барьеров, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении русского языка как иностранного. Хотя таких ответов было значительно меньше, чем грамматических, их количество (12 упоминаний) позволяет говорить о стабильной тенденции: учащиеся ощущают нехватку словарного запаса, затрудняются при выражении мыслей, а также испытывают трудности с запоминанием и воспроизведением лексических единиц.

Сравнение этих данных с теоретической частью работы (см. 1.1.3) позволяет увидеть, что на практике подтверждаются описанные в литературе проблемы. Как подчеркивали Кондрашова и Пахк, лексико-семантические трудности касаются не

только объема словарного запаса, но и способности учащихся правильно подбирать слова в соответствии с контекстом, учитывать оттенки значения, избегать ложных друзей переводчика и ошибок сочетаемости. Однако, как показали данные опроса, многие учащиеся даже на элементарном уровне сталкиваются уже с базовыми лексическими проблемами: они не могут вспомнить простые слова, забывают выученное или не способны выразить элементарную мысль, несмотря на знание грамматических конструкций.

Особенно важным является то, что работа с лексикой требует живой обратной связи и регулярной практики, особенно в реальных речевых ситуациях. Как отмечалось в теоретической части, без этой практики учащийся рискует зафиксировать в памяти ошибочные значения или неестественные сочетания. Таким образом, данные анкеты подтверждают вывод, сделанный ранее: при самостоятельном обучении лексико-семантические трудности могут усиливаться, особенно при отсутствии языковой среды, носителей языка или квалифицированного педагога, способного дать обратную связь.

Следовательно, для эффективного развития лексической компетенции необходим доступ к контекстуальной практике и механизмам самопроверки. Это может быть реализовано при самообучении через диалоги с носителями, интерактивные платформы, словарные карточки с примерами употребления и систематическую работу с текстами. Только в таком случае возможно успешное преодоление лексических барьеров и формирование уверенности в использовании слов в речи.

3.1.2.3. Фонетические, графические и орфографические трудности

Фонетические, графические и орфографические трудности оказались одними из наиболее часто упоминаемых респондентами: их отметили 18 участников, что позволяет говорить о высокой значимости этих барьеров при изучении русского языка как иностранного. По частотности они разделили второе место с категорией «отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики» (см. рисунок 6).

Анализ открытых ответов позволил выделить три основные подкатегории затруднений: сложности с произношением, проблемы с орфографией, а также трудности, связанные с освоением алфавита (см. рисунок 8).

Фонетические, графические и орфографические трудности

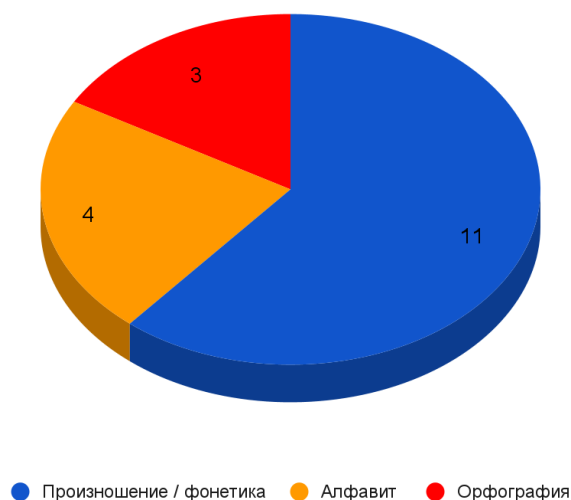


Рисунок 8. Фонетические, графические и орфографические трудности

Наибольшее количество упоминаний (11 ответов) связано с фонетическими затруднениями, особенно с произношением звуков и интонацией. Респонденты писали: “it was hard to pronounce words correctly”, “pronounciatin, as the stress is moving”, “Hääldamine”, «сложное произношение», “Also the pronounciations are very difficult”. Эти формулировки отражают общее восприятие русской фонетики как сложной и непривычной. Как показано в теоретической части, это фонетическое расхождение ведет к устойчивым трудностям в произношении и требует особой тренировки фонематического слуха и артикуляции. Однако особое внимание привлекли высказывания, касающиеся ударения — его подвижность в русском языке действительно представляет трудность, особенно, как мы уже отмечали ранее, для носителей эстонского языка, в котором ударение более предсказуемо.

Вторая по числу упоминаний категория — это трудности орфографического характера (3 ответа). Респонденты отмечали: “Ortography”, “making no spelling mistakes”, “Pehmendusmärgid”. Эти ответы показывают, что учащимся бывает сложно правильно записывать слова, особенно в случаях, когда написание не совпадает с

произношением. Проблемы вызывает и необходимость помнить о правилах употребления букв, обозначающих мягкость или твердость согласных, что отсутствует в их родном языке.

Третью группу составили ответы, связанные с графикой и освоением алфавита (4 упоминания). Эти затруднения особенно характерны для начального этапа изучения языка, когда учащиеся только начинают знакомиться с кириллическим письмом. Они связаны не только с неизвестными буквами, но и с отсутствием прямых аналогов для ряда буквенных обозначений, как, например, для букв ё, ъ, ч, ю и я, что отмечалось в теоретической части (см. Кюльмоя, Пахк, Воробьева).

Мы можем сделать вывод, что фонетические, графические и орфографические трудности представляют собой заметный барьер в процессе овладения русским языком как иностранным. Эти данные подтверждают теоретические предположения, представленные в части 1.1.1, где подчеркивалась специфика русской фонетики и графики, а также их отличие от привычной системы родного языка учащихся.

3.1.2.4. Отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики

Другой из наиболее часто упоминаемых проблем при изучении русского языка является ограниченность в речевой практике и отсутствие языковой среды. Эту группу барьеров отметили 18 участников, что делает ее одной из наиболее значимых наряду с фонетическими и орфографическими трудностями.

Анализ открытых ответов респондентов подтвердил положения, сформулированные в теоретической части работы о значении языковой среды и речевой практики в изучении русского языка как иностранного. Как показали результаты (см. рисунок 9), наиболее часто упоминаемыми трудностями стали дефицит речевой практики (8 ответов), отсутствие языковой среды (6 ответов) и трудности с восприятием на слух (4 ответа). Все три категории тесно связаны с отсутствием регулярного контакта с живой русской речью, что прямо соотносится с положениями части 1.2.

В теоретической части подчеркивается, что даже при наличии мотивации учащиеся не могут полноценно овладевать языком без регулярной практики, поскольку «даже хорошо выученные слова и грамматические правила остаются “в

теории»». Именно это наблюдается в ответах респондентов: они сообщают, что им «не с кем поговорить», «Speaking?», «No one to practice it with». То есть владение пассивным знанием не переходит в активное использование, что приводит к застою в развитии коммуникативной компетенции.

Что касается отсутствия языковой среды, то респонденты ясно описывают ситуацию: «I don't hear Russian almost at all», «we lack the language space», «little practice in real life situations». Эти данные подтверждают выводы Жеребило о том, что в современных условиях языковая среда — это не столько географическое пространство, сколько совокупность ситуаций и каналов восприятия языка, включая и виртуальные. Однако, как показывает практика, учащиеся не всегда способны или готовы самостоятельно формировать такую среду: требуется мотивация, навыки самоорганизации и поддержка.

Интересно, что некоторые ответы подчеркивают не только отсутствие внешней среды, но и психологические барьеры для вступления в речевое взаимодействие: «don't really have a reason to practice anywhere». Это соотносится с идеей о том, что для успешного функционирования языковой среды необходима не только ее организационная доступность, но и внутренняя готовность учащегося — его уверенность, мотивация, способность к самостоятельному обучению.

Наконец, трудности с восприятием на слух («Mainly I can't understand other Russians especially when they speak too fast», «Listening») также подтверждают тезис о необходимости регулярного контакта с аутентичной речью. Согласно теоретическим положениям, речевая практика должна включать как продуктивные, так и рецептивные навыки, в том числе восприятие живой речи. Отсутствие языковой среды, как естественной, так и виртуальной, препятствует формированию привычки к ритму, скорости и интонации русской речи, что приводит к затруднениям при восприятии.

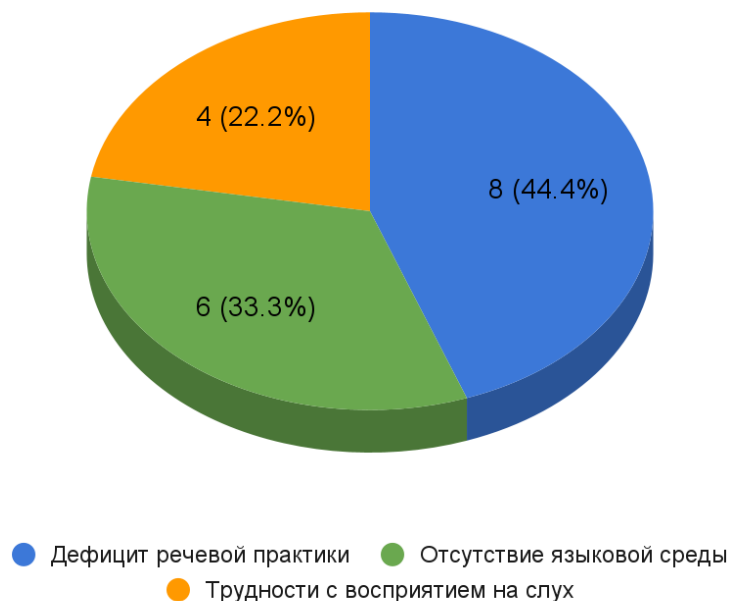


Рисунок 9. Отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики

Полученные данные подтверждают выводы теоретического анализа: без регулярной языковой практики и живой языковой среды учащиеся сталкиваются с объективными барьерами, препятствующими активному овладению русским языком. Эти барьеры касаются как продуктивной, так и рецептивной стороны общения, и требуют системных педагогических решений: создания искусственной языковой среды в классе, расширения доступа к аудиовизуальным материалам и развития у учащихся стратегий самообучения и самопогружения в язык.

3.1.2.5. Психологические барьеры

Психологические барьеры, как видно из рисунка 6, занимают четвертое место среди упомянутых учащимися трудностей. Однако анализ всех открытых ответов показывает, что их влияние на изучение языка может быть значительно более серьезным, чем кажется на первый взгляд. Несмотря на относительно небольшое количество прямых упоминаний, за ними скрываются глубокие внутренние причины, такие как страх ошибиться, неуверенность, низкая мотивация и тревожность. Эти факторы, как мы упоминали в теоретической части работы, нередко оказываются именно теми скрытыми препятствиями, которые мешают учащимся активно

участвовать в учебном процессе, даже при наличии всех необходимых внешних условий.

Тем не менее, анализ ответов респондентов выявил наличие различных психологических барьеров, препятствующих эффективному изучению русского языка как иностранного. Среди них наиболее ярко проявились низкая мотивация, страх ошибок, языковая тревожность, неуверенность в себе и восприятие русского языка как «чрезмерно сложного». В числе полученных высказываний встречаются фразы «no motivation», «I don't feel confident in speaking», «I'm nervous about speaking Russian because I often make mistakes», «All grammar makes me scared to say things wrong», «Russian is a very fast language», «it's a difficult language». Эти ответы позволяют сделать вывод о наличии целого комплекса психологических факторов, оказывающих негативное влияние на учебную активность и прогресс учащихся.

Как видно из приведенных высказываний, многие учащиеся испытывают трудности не столько с языковым материалом, сколько с его применением в реальных коммуникативных ситуациях. Страх ошибиться, тревожность перед говорением, неуверенность в себе и заниженная самооценка создают внутренние препятствия, которые нередко оказываются сильнее объективных трудностей. Подобные проявления согласуются с теоретическими положениями, изложенными в части 1.3, где подчеркивается, что языковая и социальная тревожность, экзаменационная тревожность, перфекционизм и выученная беспомощность являются одними из ключевых психологических барьеров, затрудняющих овладение иностранным языком. Так, например, страх совершить ошибку и быть осужденным, о чем прямо свидетельствуют высказывания учащихся, полностью согласуется с концепцией языковой тревожности, описанной Хорвиц и ее коллегами. Согласно их определению, Foreign Language Anxiety (FLA) представляет собой особую форму тревожности, связанную с обучением языку в условиях класса, при которой учащийся боится негативной оценки, испытывает стресс в момент говорения и нередко избегает устной практики вообще, см.: [Horwitz et al.: 128]. Высказывания типа «I'm nervous about speaking Russian because I often make mistakes» иллюстрируют не только сам страх ошибок, но и внутреннее напряжение, которое мешает учащемуся участвовать в учебной деятельности.

Кроме того, ответы, в которых подчеркивается отсутствие мотивации, например: «no motivation», могут свидетельствовать как о временной апатии, так и о более глубоком состоянии, связанном с феноменом выученной беспомощности. В теоретической части подробно анализируется этот феномен и подчеркивается, что учащиеся, неоднократно сталкиваясь с неудачами или ощущая невозможность повлиять на результат, теряют веру в собственные способности и отказываются от попыток изменить ситуацию. Это приводит к снижению мотивации, отказу от речевой практики и игнорированию возможностей для самостоятельного обучения. Показательно, что некоторые респонденты указывают на языковую трудность как на причину своей неуверенности: «it's a difficult language», «Russian is a very fast language», — что также указывает на восприятие языка как недоступного, требующего чрезмерных усилий и заранее обреченного на неудачу.

Необходимо также отметить, что мы можем предположить, что не все учащиеся осознают наличие у себя психологических барьеров. Это объясняется тем, что такие барьеры часто маскируются под внешние причины: сложность грамматики, отсутствие интереса, нехватка времени. Психологические факторы не всегда воспринимаются как значимые, особенно в контексте формального обучения, где акцент делается на объективных результатах и языковых знаниях. В действительности же именно тревожность, неуверенность и страх могут быть причиной отказа от участия в заданиях, игнорирования языковой практики и, в конечном итоге, замедления в обучении. Они оказываются тем самым «невидимым барьером», который остается вне поля зрения как самого учащегося, так и преподавателя, но при этом оказывает существенное влияние на учебный процесс.

Анализ полученных данных подтверждает, что психологические барьеры играют важнейшую роль в овладении иностранным языком. Их влияние может быть не столь очевидным, как, например, нехватка словарного запаса или знание грамматических правил, но именно они нередко становятся решающим фактором, определяющим, будет ли учащийся активно включен в процесс обучения или, наоборот, выберет стратегию избегания. Учет этих барьеров необходим для построения эффективного учебного процесса, а также для разработки поддерживающих стратегий, направленных на снижение тревожности, укрепление

мотивации и формирование уверенности в себе как в условиях формального обучения, так и при организации самостоятельного обучения.

3.1.2.6. Методические / педагогические проблемы

Несмотря на то, что большинство респондентов в своих ответах акцентировали внимание на внутренних или языковых трудностях, лишь четыре участника опроса указали на проблемы, связанные с качеством преподавания и методическим обеспечением учебного процесса.

Так, несколько респондентов отметили неудовлетворенность качеством преподавания. В их высказываниях звучат суждения: “My teacher did not teach that well”, “Haven’t been taught well”. Эти формулировки указывают на то, что учащиеся не ощущают системной и последовательной поддержки со стороны преподавателя. Причины этого могут быть различными, однако в любом случае, подобные высказывания отражают субъективное ощущение недостаточной педагогической эффективности, что может напрямую влиять на мотивацию, уверенность и учебные результаты обучающихся.

Кроме того, в ответах отмечаются проблемы, связанные с темпом обучения: «очень быстрая скорость обучения, у меня не время для понять». Это свидетельствует о том, что учащийся чувствует, что не успевает, не справляется, и в результате либо перестает активно участвовать в уроке, либо вовсе теряет интерес к предмету, так как отсутствие возможности осмыслить и закрепить новую информацию приводит к поверхностному усвоению и снижению учебной мотивации.

Отдельного внимания заслуживает критика используемых учебных материалов. Один из респондентов отметил: «учебные материалы очень старые (там например много гендерные стереотипы) и неинтересные (старые фото и тематика)». Это замечание указывает на устаревший характер не только визуального и тематического содержания, но и ценностной составляющей учебных пособий. Использование таких материалов может формировать у учащихся ощущение оторванности изучаемого языка от современной реальности, а также снижать личную вовлеченность. В условиях, когда учащиеся ежедневно сталкиваются с яркими и динамичными мультимедийными источниками на других языках (например,

эстонском или английском), скучные, визуально устаревшие и неактуальные учебные материалы по русскому языку оказываются неконкурентоспособными.

В подобной ситуации самостоятельное обучение может выступать важным компенсирующим ресурсом, позволяющим учащимся выйти за рамки формальных учебных пособий и обратиться к более актуальным, интересным и лично значимым материалам. Современные цифровые технологии открывают широкие возможности для того, чтобы создавать собственную языковую среду: учащийся может самостоятельно подбирать аутентичные тексты, видео и подкасты, соответствующие его интересам и уровню подготовки, использовать мобильные приложения и интерактивные платформы, включаться в общение с носителями языка в социальных сетях и на языковых форумах. Такой подход позволяет не только актуализировать содержание изучаемого материала, но и повышает мотивацию за счет личной вовлеченности и свободы выбора.

Кроме того, самостоятельное обучение дает учащемуся возможность двигаться в удобном темпе, возвращаться к сложным темам, выбирать наиболее подходящие форматы восприятия информации (визуальные, аудиальные, текстовые). В условиях, когда официальные материалы кажутся устаревшими или не отражают интересов учащегося, именно личная инициатива становится ключевым фактором, способным поддерживать интерес к языку и обеспечивать постоянный контакт с живой современной речью. Другими словами, самостоятельное обучение может не только компенсировать методические недостатки формального образования, но и выступать как средство формирования более гибкой, осмысленной и автономной учебной стратегии.

3.1.2.7. Другие барьеры

Некоторые ответы респондентов не вошли в основные группы трудностей, таких как языковые, психологические и др. Поэтому мы выделили их в отдельную категорию — «другие барьеры». Эти ответы касаются индивидуальных ощущений и особенностей восприятия учебного процесса, которые также могут мешать в изучении языка.

Например, один учащийся указал на ощущение однообразия занятий (“routine”), другой — на трудности с пониманием (“understanding”) или заучиванием (“memorization”). Были замечания о том, что на уроках недостаточно внимания уделяется глаголам и активной лексике (“not enough focus on verbs and vocabulary”). Один респондент отметил, что хотя он уже хорошо знает кириллицу, выполнение упражнений по русскому языку все равно кажется утомительным: “Now I know the Cyrillic alphabet perfectly, but sometimes I still feel that doing Russian exercises are more tiresome than other language exercises.”

Также четверо респондентов написали, что им трудно сказать, что именно мешает им учиться: «я не знаю». Это может говорить о том, что учащиеся не всегда осознают, в чем заключаются их трудности, или испытывают общее ощущение неудобства и напряжения при изучении языка, но не могут точно это сформулировать.

Таким образом, хотя эти барьеры упоминались мало, они показывают, что восприятие трудностей может быть очень индивидуальным. Учащиеся по-разному реагируют на содержание, темп и формат уроков, и не все трудности можно сразу отнести к четкой категории. Именно поэтому важно учитывать также такие «неочевидные» барьеры.

Анализ ответов участников анкетирования позволяет сделать вывод, что трудности в изучении русского языка как иностранного могут быть как типичными (лингвистическими, психологическими, организационными), так и более индивидуальными, не всегда поддающимися четкому классифицированию. При этом становится очевидным, что эффективность изучения языка во многом зависит от того, насколько учащиеся способны адаптироваться к этим трудностям и находить собственные стратегии преодоления барьеров. Одним из таких способов, как мы уже не один раз отмечали, является самостоятельное обучение, которое может компенсировать недостатки формального образования, расширить языковую практику и усилить внутреннюю мотивацию. По этой причине в следующем разделе будет рассмотрено, обращаются ли учащиеся к самостоятельному обучению, какие формы и ресурсы они при этом используют, а также какие источники поддержки помогают им в процессе изучения русского языка.

3.1.3. Опыт самостоятельного обучения

Одной из главных целей анкетирования было выяснение того, используют ли учащиеся самостоятельное обучение в процессе изучения русского как иностранного. Респондентам предлагалось ответить на несколько вопросов, касающихся самостоятельного обучения, используемых ресурсов и дополнительной поддержки при изучении русского языка.

На вопрос «Пробовали ли вы самостоятельно учить язык?» 53 респондента (65.4%) ответили утвердительно, в то время как остальные 28 человек указали, что никогда не занимались русским языком самостоятельно (см. рисунок 10).

Пробовали ли вы самостоятельно учить язык? Have you tried to learn Russian on your own?
81 responses

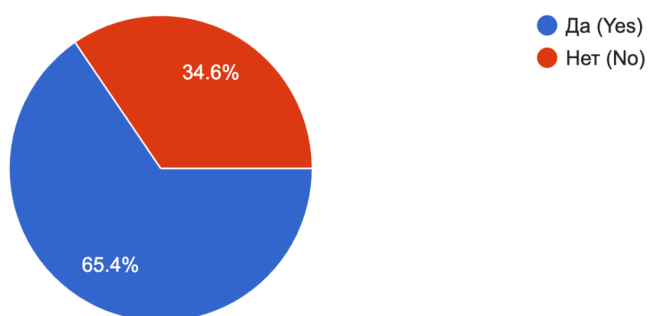


Рисунок 10. Опыт самостоятельного изучения русского языка среди респондентов

Полученные данные указывают на то, что большинство принявших участие в анкетировании все же имеют некоторый опыт самообучения, что позволяет нам предполагать, что самостоятельное обучение используется в учебной практике учащихся. В то же время нельзя не отметить, что более третьей части респондентов (34,6%) никогда не пробовали учить русский язык самостоятельно, что свидетельствует либо о зависимости от традиционного учебного процесса, либо о нехватке мотивации (что, как мы уже выяснили, не является распространенным среди опрошенных), уверенности или необходимых навыков для организации такого обучения. Мы также предполагаем, что причиной этому может быть отсутствие представления о том, как именно организовать самостоятельное обучение, какие

стратегии использовать, где найти подходящие ресурсы, с чего начать и как оценивать свой прогресс.

Это предположение подтверждается ответами респондентов на следующий вопрос «Что вам помогало при изучении русского языка?», в котором участники могли выбрать несколько вариантов (см. рисунок 11). Наибольшее число ответов (67) пришлось на вариант «учитель, который объяснял правила и давал задания», что подчеркивает ведущую роль преподавателя в учебном процессе и зависимость многих учащихся от внешней структуры и поддержки. Это особенно характерно для тех, кто не чувствует себя достаточно уверенно, чтобы самостоятельно планировать и организовывать свое обучение.

В то же время 45 респондентов отметили, что им помогают упражнения и тесты, что может свидетельствовать о стремлении к практике и повторению материала, в том числе в индивидуальном режиме. Некоторые учащиеся указали, что им помогали более свободные и индивидуальные способы изучения языка, которые не всегда связаны с учебной программой. Так, 32 человека отметили, что для них полезным оказалось общение с носителями русского языка. Еще 21 респондент упомянул просмотр фильмов и сериалов на русском языке, а 11 человек отметили, что при изучении русского языка им помогает чтение книг и статей. Эти ответы показывают, что часть учащихся стремится использовать язык в реальных жизненных ситуациях или через интересные им форматы. Такие способы обучения можно считать частью самостоятельного обучения, так как учащиеся сами выбирают, что и как изучать, когда смотреть фильмы, что читать или с кем общаться. Это говорит о том, что у многих из них есть желание применять язык на практике и искать дополнительные источники знаний за пределами школьных занятий.

Категорию «другое» выбрали 7 респондентов. Среди этих ответов встречались такие варианты, как помощь родителей, прослушивание русской музыки, использование мобильных приложений, а также знание других славянских языков, которое помогало в понимании русской речи и грамматики. Эти индивидуальные ответы свидетельствуют о том, что учащиеся находят разнообразные и персонализированные способы поддержки своего обучения, что также может рассматриваться как проявление самостоятельной активности.

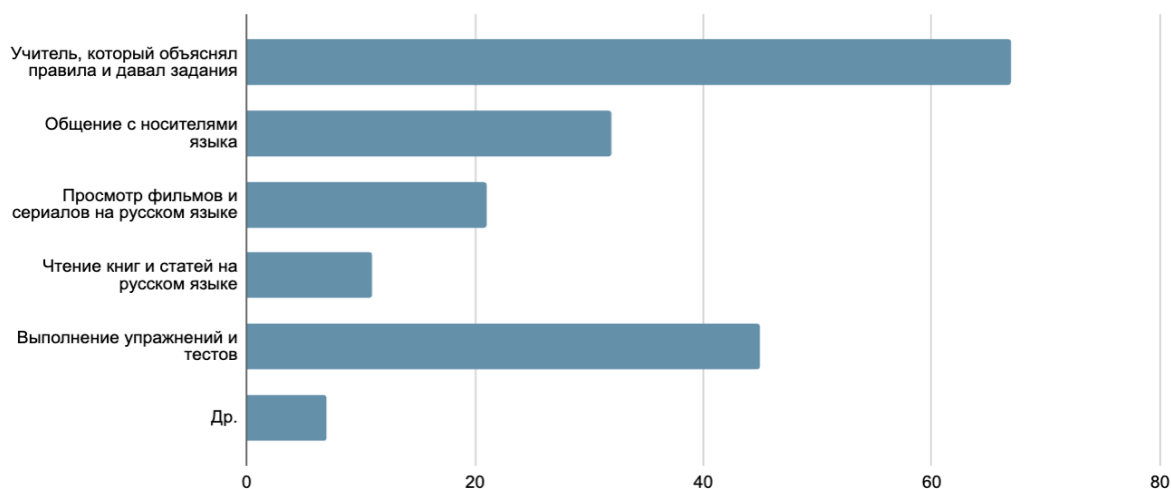


Рисунок 11. Источники поддержки, используемые учащимися при изучении русского языка

Для более детального понимания того, как именно учащиеся организуют свое самостоятельное обучение, следующий вопрос анкеты был сформулирован в открытой форме и звучал так: «Пользовались ли вы дополнительными ресурсами при изучении языка? Если да, то какими (перечислите)» (см. рисунок 12). В отличие от предыдущих вопросов с предложенными вариантами ответов, здесь респондентам предлагалось свободно описать свои собственные методы, материалы или инструменты, которые они использовали и считают полезными. Это позволило получить более точное представление о реальной практике самостоятельного обучения, а также о том, чем именно учащиеся пользуются за пределами уроков и без прямого указания со стороны преподавателя.

Мы проанализировали ответы и составили диаграмму, в которой смогли отметить некую частотность ответов. Нам удалось выяснить, что наиболее часто учащиеся упоминали мобильное приложение Duolingo. Так, например, его указали 12 респондентов. Это свидетельствует о популярности данного ресурса как доступного, визуально понятного и простого в использовании инструмента для самостоятельной языковой практики. Особенно активно его используют учащиеся на начальных этапах овладения языком, поскольку он предлагает короткие задания, игровые элементы и возможность тренироваться в удобное время. Однако стоит обратить внимание не только на количество упоминаний, но и на характер отзывов. Так, один из участников отметил: «I have also tried Duolingo but I didn't like it very much». Это указывает на то,

что не все учащиеся воспринимают данный ресурс как действительно эффективный. Вероятно, некоторые из них пробовали Duolingo, но отказались от его регулярного использования, поскольку он не всегда дает глубокое понимание грамматических структур или не обеспечивает достаточного контекста для реального применения языка. Кроме того, в ряде ответов наблюдаются неуверенные формулировки, например: «Little bit of Duolingo» или «Duolingo?», что может указывать на нерегулярное или эпизодическое использование приложения. Это позволяет предположить, что Duolingo часто рассматривается как дополнительный, а не основной ресурс, и его эффективность во многом зависит от мотивации учащегося, его уровня и целей.

Тем не менее, даже при ограниченном или негативном опыте, само упоминание Duolingo у большого числа респондентов говорит о его широкой известности и легкой доступности, особенно по сравнению с другими инструментами. Это также подчеркивает потенциал мобильных приложений в самостоятельном обучении, при условии, что они будут дополняться другими, более содержательными ресурсами и направляться педагогом в нужное русло.

Также достаточно часто респонденты упоминали другие языковые приложения, помимо Duolingo. К этой категории можно отнести Quizlet, Memrise, HelloTalk, Lingvist, ANKI, а также более обобщенные формулировки, такие как flashcards или mingid apid («какие-то приложения»). Всего в эту группу вошло 6 ответов, что свидетельствует о том, что часть учащихся осознанно выбирает цифровые инструменты для расширения словарного запаса, тренировки грамматики и развития самостоятельных навыков.

Каждое из упомянутых приложений имеет свои особенности. Так, например, Quizlet представляет собой платформу на основе карточек, где можно как использовать уже готовые словари, так и создавать собственные. Многие учащиеся используют ее для заучивания лексики и устойчивых выражений, а встроенные функции повторения, тестирования и игровых форматов делают работу с приложением разнообразной и запоминающейся.

Memrise предлагает похожий формат, но с акцентом на изучение фраз в контексте. Это приложение также включает видеофрагменты с носителями языка, что

позволяет сочетать визуальное восприятие, аудирование и запоминание. Такой подход особенно полезен для учащихся, которые стремятся воспринимать язык в его «живой» форме и развивать интуитивное понимание.

HelloTalk — это платформа, ориентированная на реальное общение с носителями языка, где пользователи могут переписываться, обмениваться голосовыми сообщениями и помогать друг другу с изучением языков. Это приложение представляет собой интересный пример самостоятельного обучения в коммуникативной среде, особенно ценное для тех, кто испытывает нехватку языковой практики.

Lingvist, в свою очередь, предлагает персонализированный подход, подстраивая задания под уровень знаний пользователя. Приложение делает акцент на повторении слов в контексте, а также на регулярной проверке грамматических структур. Такой тип ресурса может быть особенно полезен учащимся со средним и выше уровнем.

Наконец, ANKI и более общий ответ «Flashcards» указывают на использование интервального повторения, которое считают одним из наиболее эффективных методов долговременного запоминания информации. ANKI особенно популярен среди студентов, ориентированных на самостоятельную и дисциплинированную работу, так как требует ручного добавления карточек и регулярных повторений по установленному алгоритму.

Важно учитывать, что большинство этих приложений являются условно бесплатными. Это означает, что базовые функции доступны без оплаты, но доступ к расширенным возможностям (таким как подробная статистика, офлайн-доступ, углубленные упражнения или общение без ограничений) предоставляется по подписке. Например, Duolingo, Quizlet, Memrise и HelloTalk предлагают бесплатную версию, но включают рекламу или ограничения на количество доступных материалов. Lingvist и ANKI (в версии для iOS) предоставляют доступ к полному функционалу только при оплате.

Выбор таких приложений может зависеть как от мотивации учащегося, так и от его технических и финансовых возможностей. Школьники и студенты чаще всего используют именно бесплатные функции, что ограничивает глубину работы, но все

равно дает полезный опыт. Тем не менее, наличие разнообразных платформ, даже с частично платным доступом, расширяет возможности учащихся и делает самостоятельное обучение более гибким, персонализированным и доступным.

Тем самым можно сделать вывод, что использование приложений — это лишь одна из форм цифровой поддержки, которую выбирают учащиеся. Однако самостоятельное обучение не ограничивается только ими. В открытых ответах респонденты также упомянули различные образовательные сайты и онлайн-ресурсы, которые они используют по собственной инициативе.

В категорию образовательных платформ и онлайн-источников вошло 6 ответов, среди которых назывались такие ресурсы, как русскоязычные сайты, social media, online courses, Google exercises, en.openrussian.org и Google. Это позволяет предположить, что часть учащихся самостоятельно ищет нужную информацию, используя поисковые системы, обучающие видео, грамматические материалы или специализированные сайты по русскому языку.

Такая форма работы может быть особенно важной для тех, кто сталкивается с трудностями при объяснении материала в классе или стремится к углубленному пониманию определенных тем. Например, сайт en.openrussian.org, упомянутый одним из респондентов, представляет собой удобный онлайн-словарь с примерами употребления, что делает его полезным инструментом при работе с лексикой и чтением.

Помимо образовательных сайтов, респонденты также упомянули использование онлайн-словарей и переводчиков, которые выполняют функцию быстрой и точечной поддержки при выполнении заданий или чтении текстов. Так например, категорию «Онлайн-словари и переводчики» упомянули 4 участника. Среди них встречаются упоминания Google Translate, EKI, Translate (isn't very good) и online dictionaries.

Эти ресурсы, как правило, используются в моменте, когда необходимо быстро найти значение слова, проверить грамматическую форму или получить общее представление о тексте. Например, Google Translate, несмотря на критику за недостаточную точность, остается одним из самых доступных и часто используемых инструментов, особенно на начальных уровнях. Комментарий «Translate (isn't very

good)» указывает на осознание ограниченности таких сервисов, что, в свою очередь, может свидетельствовать о стремлении учащегося к более точному и осмысленному переводу. Этот комментарий дает нам понять, что не все учащиеся довольны качеством автоматического перевода. Такой комментарий демонстрирует критическое восприятие ресурса и осознание его ограниченности, что, в свою очередь, может говорить о более осмысленном подходе к самостоятельному обучению. Учащийся понимает, что онлайн-переводчик может ошибаться, и, возможно, стремится дополнительно проверять информацию или использовать более надежные источники.

Также был упомянут словарь ЕКІ (Институт эстонского языка), что свидетельствует о том, что некоторые учащиеся используют академически надежные источники, особенно при работе с русско-эстонскими материалами.

Хотя онлайн-словари и переводчики были упомянуты лишь четырьмя респондентами, практика показывает, что ими пользуется практически каждый учащийся, особенно при выполнении домашних заданий, чтении текстов или попытке понять незнакомые слова. Это настолько обыденный инструмент, что многие даже не воспринимают его как самостоятельный ресурс, который стоит отдельно упоминать.

Тем не менее, важно задаться вопросом: можно ли считать использование исключительно словарей и переводчиков полноценной формой самостоятельного обучения? Как указывалось в теоретической части работы, исследователи подчеркивают, что самообучение в контексте изучения иностранных языков направлено прежде всего на развитие речевых навыков: понимания и воспроизведения устной речи. Об этом свидетельствует, например, популярность разговорников и сопровождающих их аудиоматериалов, ориентированных на самостоятельное освоение живого языка.

Таким образом, если рассматривать самообучение как осмысленную, целенаправленную практику, направленную на достижение конкретных коммуникативных целей, то использование лишь переводчиков и словарей вряд ли может рассматриваться как полноценное самостоятельное обучение. Скорее, это вспомогательный элемент, призванный поддержать общий процесс изучения языка,

но не заменяющий полноценной работы с речью, аудированием или продуктивными заданиями.

Поэтому, несмотря на распространенность таких инструментов, их роль следует рассматривать как часть широкой системы учебной поддержки, а не как отдельную стратегию самообучения. Настоящее самостоятельное обучение требует большего уровня вовлеченности, инициативы и направленности на активное использование языка, в том числе через говорение, восприятие на слух, продуктивное письмо и решение коммуникативных задач.

В этом контексте мы обратили внимание на ответы четырех респондентов, которые указали на использование грамматических и вспомогательных ресурсов, таких как тесты по русскому языку, таблицы падежных окончаний, репетитор и AI speaking tutor. Эти инструменты, в отличие от словарей и переводчиков, свидетельствуют о стремлении учащихся к более системной, целенаправленной работе над языком, особенно в области грамматики и структурного усвоения материала.

Например, упоминание “charts of nouns and their endings in each gender and case” говорит о попытке учащегося самостоятельно разобраться с системой склонения (одной из наиболее сложных тем в русском языке как иностранном). Использование тестов также может указывать на инициативу в проверке своих знаний и стремление отслеживать прогресс. Это особенно важно при отсутствии постоянной обратной связи от преподавателя.

Интересным является и упоминание репетитора и AI speaking tutor. В первом случае речь идет о дополнительной поддержке в форме индивидуальных занятий, что хоть и не полностью попадает под «самостоятельное» обучение, но все же демонстрирует мотивацию к лично направленной обучению и поиск подходящих форм помощи вне школьной программы. Во втором случае респондент отметил использование искусственного интеллекта для тренировки речи. К сожалению, он не уточнил, какое именно приложение или платформу использует, однако сам факт упоминания AI speaking tutor свидетельствует о стремлении применить современные технологии в процессе самостоятельного обучения. Такой подход может рассматриваться как инновационная стратегия для восполнения

дефицита языковой практики, особенно в устной речи, и указывает на высокий уровень инициативности и цифровой грамотности учащегося. Использование ИИ-ассистентов также позволяет создать более гибкую и индивидуализированную среду обучения, что особенно актуально в условиях ограниченного контакта с преподавателем или носителями языка.

Несмотря на различия в типе ресурсов (от индивидуальных занятий с репетитором до взаимодействия с ИИ-платформой) оба случая демонстрируют намеренное стремление учащихся выйти за рамки стандартных форм обучения и взять на себя ответственность за собственный прогресс.

Мы видим, что данная группа ответов отражает более осознанный и глубокий подход к обучению, направленный не только на понимание, но и на закрепление правил, развитие языковой уверенности и контроль над собственным прогрессом. Эти виды деятельности значительно ближе к концепции самостоятельного обучения, поскольку требуют от учащегося планирования, выбора подходящих средств и активной работы с языковым материалом.

В этот же ряд осмысленного подхода можно отнести и использование видеоформатов, таких как YouTube, Easy Russian, ETV+ и просмотр сериалов или фильмов на русском языке. Эти ресурсы были упомянуты 5 респондентами и, несмотря на свою внешнюю «развлекательную» форму, представляют собой ценный инструмент для самостоятельной практики аудирования и погружения в языковую среду.

Некоторые учащиеся прямо указывают, что стараются смотреть шоу или видео, чтобы лучше почувствовать язык, что говорит о попытке развивать интуитивное понимание речи, ритма и интонации. Особенно полезным в этом контексте выглядит упоминание Easy Russian — проекта, ориентированного именно на изучающих язык, с субтитрами, медленной речью и живыми диалогами, что делает его доступным даже для учащихся на начальных уровнях.

Использование таких форматов говорит о стремлении расширить контакт с языком за пределами учебников и сделать процесс обучения более живым, эмоционально вовлекающим и связанным с реальной жизнью. Это особенно важно в условиях, когда учащиеся не имеют регулярного общения с носителями языка: видео

могут частично компенсировать отсутствие языковой среды, помогая развивать навыки восприятия на слух и узнавать культурные реалии.

Просмотр видео на русском языке в целом можно рассматривать как эффективный элемент самостоятельного обучения, особенно если он сопровождается активными стратегиями. Например, повторным прослушиванием, выписыванием фраз, пересказами или теневым чтением. Хотя такой подход требует определенной мотивации и самодисциплины, он дает учащимся возможность слышать живую речь, расширять словарный запас и формировать привычку к регулярному контакту с языком.

В то же время, несмотря на стремление разнообразить формы обучения, традиционные печатные материалы не теряют своей актуальности. Так, в открытых ответах 7 респондентов указали, что при изучении русского языка используют учебники, пособия, а также книги и тексты на русском и эстонском языках. Среди них были упомянуты Davai study book (учебник «Давай!» для гимназистов), учебник с объяснениями на эстонском языке, только книги, выданные в рамках школьных занятий, Raamatud и обобщенное textbooks или Russian books.

Использование таких ресурсов свидетельствует о том, что классическая форма учебного материала остается востребованной, особенно в условиях, когда учащиеся стремятся к структурированной и последовательной работе с языком. Печатные учебники, как правило, предлагают проверенную систему заданий, пошаговое объяснение грамматических тем и тематическую лексику. Все это особенно полезно при самостоятельной подготовке, когда необходима опора на четкую логику построения материала.

Упоминание пособий с пояснениями на эстонском языке может указывать на потребность в двуязычной поддержке, особенно на начальных этапах, когда учащиеся еще не могут полностью воспринимать объяснения на русском. Это также говорит о поиске максимально доступных и понятных форм обучения, что является важной составляющей успешного самостоятельного обучения.

Можно сделать вывод, что учебники и печатные материалы продолжают играть важную роль в процессе самостоятельного обучения. Несмотря на широкое распространение цифровых ресурсов, эта категория заняла второе место по числу

упоминаний среди всех ответов респондентов, уступив лишь мобильному приложению Duolingo. Это указывает на то, что многие учащиеся по-прежнему отдают предпочтение традиционным источникам информации: как школьным учебникам, так и дополнительной литературе на русском языке.

Такой выбор может объясняться привычкой, доверием к структурированному и проверенному материалу, а также удобством: печатные материалы позволяют работать в своем ритме, без отвлекающих факторов, и возвращаться к нужной теме в любое время. Кроме того, для некоторых учащихся такой формат оказывается понятнее и спокойнее, особенно если он сопровождается пояснениями на родном языке.

Дополнительные ресурсы, используемые учащимися при изучении русского языка

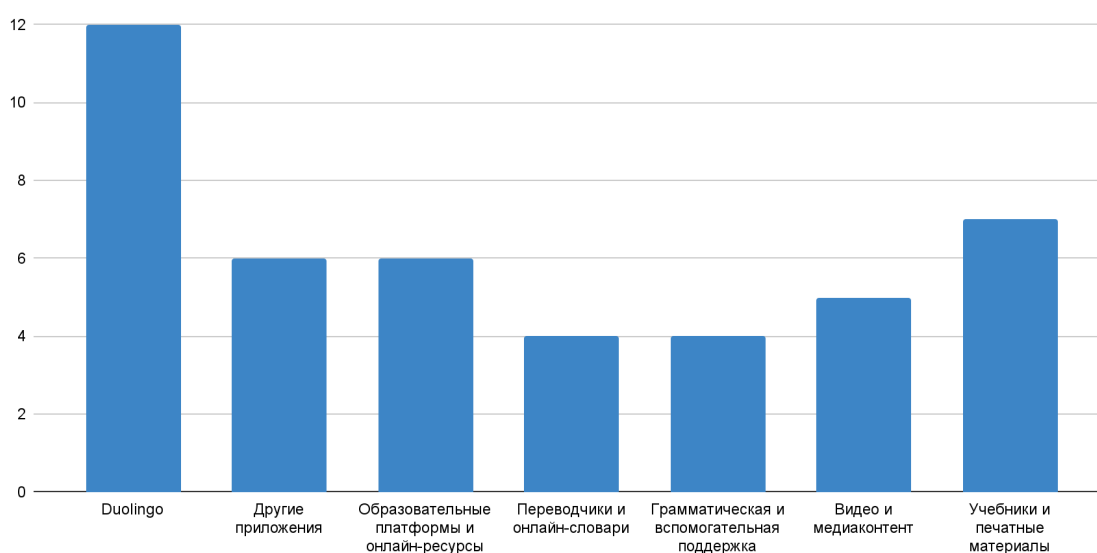


Рисунок 12. Дополнительные ресурсы, используемые учащимися при изучении русского языка

Анализ открытых ответов показал, что учащиеся, изучающие русский язык как иностранный, используют широкий спектр дополнительных ресурсов, поддерживающих и расширяющих их учебный опыт за пределами уроков. Наиболее часто упоминаемым оказалось мобильное приложение Duolingo, которое воспринимается как доступный и понятный инструмент для регулярной языковой практики, особенно на начальных этапах. Однако, как показали комментарии

некоторых респондентов, эффективность этого ресурса напрямую зависит от целей, уровня подготовки и мотивации самого учащегося.

Кроме Duolingo, учащиеся также используют другие приложения (Quizlet, Memrise, HelloTalk, ANKI и др.), а также образовательные сайты, видеоформаты и даже AI-платформы для тренировки речи. Эти ответы свидетельствуют о попытке выйти за рамки школьной программы и создать собственную среду для языкового развития. При этом использование таких ресурсов требует определенной инициативности, самодисциплины и способности к выбору подходящих инструментов, что и составляет основу самостоятельного обучения.

Одновременно важно отметить, что немалая часть учащихся все еще опирается на традиционные учебники и печатные пособия, причем эта категория заняла второе место по частоте упоминаний. Это подтверждает, что даже в цифровую эпоху печатные материалы сохраняют свою ценность как источник структурированной и последовательной информации.

Сравнительно редко респонденты упоминали онлайн-словари и переводчики, однако практика показывает, что эти ресурсы используются повсеместно. Тем не менее, опора только на них не может считаться полноценной самостоятельной работой, так как она не развивает продуктивных и рецептивных навыков языка, а служит скорее вспомогательной функцией.

В целом можно сделать вывод, что значительная часть учащихся уже применяет элементы самостоятельного обучения, пусть и в разных формах и с разной регулярностью. Использование современных цифровых решений, комбинированных с классическими источниками, показывает, что у многих формируется навык осознанного подхода к изучению языка. Это создает потенциал для дальнейшего развития учебной автономии, особенно при наличии поддержки со стороны преподавателя и доступе к качественным ресурсам.

Исходя из всех полученных данных, мы можем сделать вывод, что самостоятельное обучение действительно присутствует в практике некоторых учащихся, изучающих русский язык как иностранный. Несмотря на то, что не все респонденты уверены в своих силах или имеют четкое представление о том, как организовать такую деятельность, многие уже используют дополнительные ресурсы:

от мобильных приложений до видеоформатов и печатных пособий. Выбор инструментов зависит от уровня подготовки, целей, мотивации и доступности материалов, однако факт активного использования разнообразных подходов подтверждает наличие интереса к языку и стремление к более самостоятельному контролю за собственным прогрессом.

Тем не менее, здесь важно учитывать также то, что качество и регулярность самостоятельного обучения учащихся варьируются. Мы не исключаем, что некоторые учащиеся используют ресурсы эпизодически, не всегда осознанно выбирая наиболее эффективные методы и инструменты. Кроме того, часть респондентов указывает на использование ресурсов, не предполагающих активного языкового применения, таких как словари или переводчики, что, честно говоря, не отражает полноценной самостоятельной учебной стратегии.

Особый интерес для нас представляет вопрос о том, почему при наличии интереса к языку и попыток включить самостоятельное обучение в свою практику (пусть не всегда удачных), многим учащимся все же не удается достичь желаемого уровня владения русским языком. Как показали результаты самооценки, большинство респондентов отнесли свой уровень к начальному (13,6%) или элементарному (39,5%), и только 32,1% считают, что владеют языком на уровне B1 (что, как мы также отметили, не подтверждается результатами экзаменов). Эти цифры вызывают вопросы: если учащиеся используют дополнительные ресурсы и проявляют интерес к языку, почему же они все еще чувствуют себя неуверенно и не достигают желаемого уровня?

Наше исследование позволяет предположить, что дело не только в наличии ресурсов, но прежде всего в том, насколько учащиеся обладают ключевыми качествами и стратегиями, определяющими эффективность самостоятельного обучения. Как показывает анализ теоретических подходов, важнейшими компонентами успешности являются: внутренняя мотивация, способность к саморегуляции, осознанное применение обучающих стратегий, метакогнитивные умения, а также умение создавать и использовать возможности для языковой практики (см. часть 2.4. «Критерии успешного изучающего язык»). Отсутствие этих

элементов в реальной практике учащихся может объяснять, почему попытки самообучения не всегда приводят к высоким результатам.

3.1.4. Необходимые ресурсы и потребности

В рамках анкетирования мы стремились также выяснить, насколько сами учащиеся осознают необходимость в дополнительных ресурсах, даже если они уже пользуются какими-либо из них. Для этого в анкету был включен вопрос: «Чувствовали ли вы необходимость в дополнительных ресурсах при изучении языка?» (см. рисунок 13).

Ответы на этот вопрос показали, что большинство участников действительно ощущают нехватку ресурсов: 64,2 % респондентов (52 человека) ответили утвердительно. При этом 35,8 % (29 человек) сообщили, что не испытывают такой потребности. Эти данные указывают на то, что для значительной части учащихся существующих учебных материалов и формата занятий недостаточно для уверенного освоения языка.

Чувствовали ли вы необходимость в дополнительных ресурсах при изучении языка? Have you felt the need for additional resources when learning a language?

81 responses

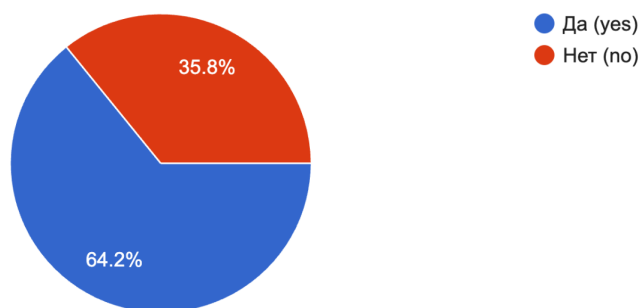


Рисунок 13. Необходимость в дополнительных ресурсах (по мнению учащихся)

Для более глубокого понимания потребностей учащихся в дополнительных ресурсах в анкету был включен вопрос: «Чего вам не хватает / не хватало в течение обучения? В каких ресурсах вы нуждаетесь / нуждались?» На него ответили все участники опроса. Только один респондент указал, что затрудняется с ответом («я не знаю»).

Учащимся предлагалось выбрать несколько вариантов из списка, а также при желании дополнить его собственным ответом.

Как видно из результатов (см. рисунок 14), наибольший дефицит учащиеся испытывают в области устной практики: этот аспект отметили 63 человека (77,8 %). Очевидно, что именно невозможность свободно говорить по-русски вызывает наибольшее напряжение, неудовлетворенность и потребность в дополнительной поддержке. На втором месте находится навык аудирования. Его указали 38 респондентов (46,9 %), что свидетельствует о трудностях восприятия живой русской речи, особенно в условиях отсутствия языковой среды и при высоком темпе речи носителей. Далее следуют письмо (34 ответа, 42 %) и чтение (29 ответов, 35,8 %). Эти данные демонстрируют, что учащиеся осознают необходимость развивать все компоненты речевой компетенции, однако наибольший дисбаланс наблюдается именно в устной и аудитивной сферах.

В открытых комментариях к этому вопросу респонденты дали важные уточнения. Один из участников (вероятнее всего, студент университета) отметил значимость коммуникативного подхода: «Using the communicative language technique. As a trained TESOL teacher I feel the communicative language technique which emphasizes everyday situations beyond just grammar helps us understand when to use the grammar and how to». Это замечание подчеркивает, что грамматика сама по себе не решает коммуникативных задач, если не применяется в контексте реального общения. Еще один респондент написал: «Я научился писать, но не могу говорить», указывая на типичную проблему несбалансированного обучения, при котором учащийся может успешно справляться с письменными заданиями, но испытывает затруднения в устной спонтанной речи.

Чего вам не хватает/не хватало в течение обучения? В каких ресурсах вы
нуждаетесь/нуждались? What do/did you lack during your studies? What resources do/did you need?
81 responses

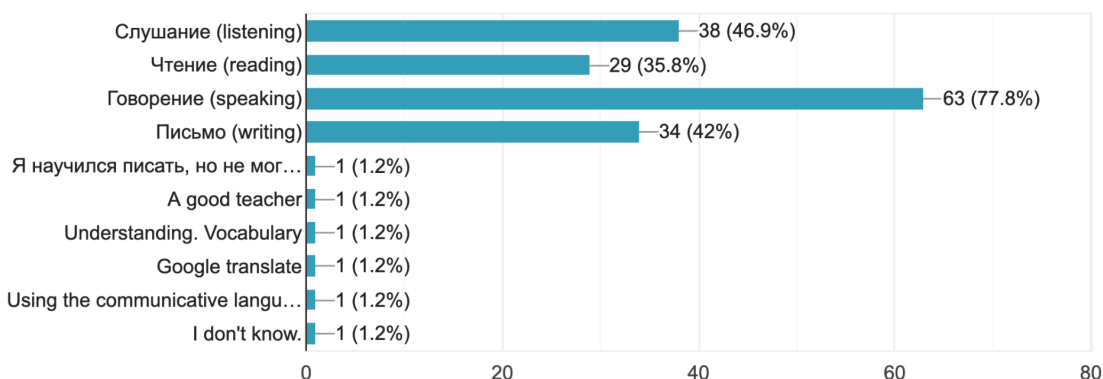


Рисунок 14. Распределение ответов на вопрос о недостающих видах речевой деятельности (говорение, аудирование, письмо, чтение)

Таким образом, на основе анализа собранных данных можно сделать несколько важных выводов. Во-первых, учащиеся не только осознают свои потребности, но и достаточно точно формулируют, в каких именно областях им необходима дополнительная поддержка. Во-вторых, особенно актуальной оказывается потребность в ресурсах, направленных на развитие продуктивного навыка, а точнее навыка говорения. Это может быть связано с отсутствием языковой среды, дефицитом речевой практики, а также с тем, что именно устное общение требует наибольшей уверенности, спонтанности и преодоления психологических барьеров, таких как страх ошибок или неуверенность в собственных силах.

Следует подчеркнуть, что развитие навыков говорения и восприятия речи на слух часто оказывается наименее доступным вне естественной языковой среды. Однако эти ограничения могут быть частично компенсированы в условиях самостоятельного обучения, при условии целенаправленного использования соответствующих ресурсов. Поскольку формирование устной речи требует либо наличия живого собеседника, либо регулярного контакта с разнообразным аудиовизуальным контентом и интерактивными форматами, самостоятельное обучение должно включать в себя такие элементы, которые максимально приближают

обучающегося к условиям реального общения. Именно говорение и аудирование играют ключевую роль в развитии коммуникативной компетенции и достижении уверенного владения языком, поэтому поддержка этих компонентов особенно важна в контексте автономного изучения.

В связи с этим в заключительной части главы в части 3.2. «Практические рекомендации» мы сосредоточимся на одном ключевом компоненте, а именно на развитии навыка говорения в условиях самостоятельного обучения. Мы рассмотрим, какие конкретные инструменты, ресурсы и стратегии могут быть полезны учащимся для развития устной речи вне класса: от мобильных приложений и онлайн-платформ до техник речевой самоподготовки и форм виртуального языкового взаимодействия.

3.2. Практические рекомендации

Анализ результатов анкетирования, проведенного среди учащихся, изучающих русский язык как иностранный, показал, что наибольшие затруднения у респондентов вызывают грамматика, а также фонетические, графические и орфографические особенности русского языка. Наряду с этими лингвистическими барьерами учащиеся часто упоминали отсутствие естественной языковой среды и дефицит речевой практики, что особенно осложняет овладение продуктивными навыками, прежде всего, говорением.

Среди факторов, затрудняющих развитие устной речи, были названы такие причины, как отсутствие партнеров для общения, страх допустить ошибку, неуверенность в спонтанных высказываниях, а также ограниченный доступ к возможностям практики вне рамок формального обучения. Особенно остро эти факторы проявляются в условиях ограниченного языкового окружения, когда учащийся лишен регулярного взаимодействия с носителями языка и погружения в аутентичную речевую среду. В отличие от рецептивных видов деятельности (чтения и аудирования), речь требует не только системных знаний в области лексики и грамматики, но и устойчивых навыков спонтанного высказывания, способности к преодолению языкового барьера и наличия устойчивой мотивации.

В этой связи особую актуальность, по мнению самих учащихся, приобретают ресурсы и подходы, способствующие развитию именно продуктивных видов речевой

деятельности, а в первую очередь, навыка говорения. Это позволяет говорить о существующем запросе на инструменты, которые могут быть интегрированы в самостоятельное обучение для преодоления коммуникативных барьеров.

Учитывая это, в данной части главы внимание будет сосредоточено на одном из ключевых компонентов успешного овладения русским языком как иностранным — развитии навыка говорения в контексте самостоятельного обучения. Это направление представляется особенно перспективным, поскольку, как показал анализ научной литературы, именно самостоятельное обучение расширяет возможности языковой практики, способствует формированию автономии и позволяет учащемуся выстраивать индивидуальную стратегию продвижения в языке с учетом собственных потребностей и целей.

В связи с этим мы дадим практические рекомендации по использованию ключевых стратегий для развития устной речи в рамках самостоятельного обучения, дополнив их рекомендациями по использованию ресурсов, способствующих успешной реализации этих стратегий. Однако здесь необходимо отметить, что мы не ставили перед собой задачу детального анализа или сравнительной оценки предлагаемых нами ресурсов. Мы рассматриваем их как потенциально эффективные инструменты, способные поддерживать и усиливать применение предложенных стратегий, однако изучение их реального воздействия на развитие говорения требует отдельного, более узконаправленного исследования. То есть вопрос эффективности конкретных приложений, платформ и сервисов остается, на наш взгляд, перспективным направлением для дальнейших научных разработок. Особенно ценными могут стать исследования, направленные на выяснение того, какие ресурсы действительно способствуют развитию беглости речи, снижению языковой тревожности и формированию устойчивой речевой привычки у изучающих русский язык как иностранный.

Таким образом, включение списка рекомендуемых ресурсов в нашу работу следует рассматривать как практическое дополнение к разработанным стратегиям, основанное на личных наблюдениях, опыте и доступности этих инструментов для обучающихся. Полный список стратегий и соответствующих им ресурсов приведен в виде таблицы в Приложении 1. Вместе с тем важно отметить, что не все стратегии

снабжены примерами конкретных ресурсов, так как поиск этих ресурсов не входил в задачи работы.

В совокупности представленные стратегии и сопровождающие их ресурсы направлены на то, чтобы помочь учащимся справиться с наиболее частыми трудностями при самостоятельном обучении над устной речью. Эти рекомендации могут быть полезны тем, кто стремится к более уверенной и регулярной языковой практике вне класса. Они позволяют:

- осознанно организовать самостоятельное обучение над говорением, что способствует формированию внутренней мотивации, навыков планирования и саморегуляции;
- преодолеть распространенные психологические барьеры, такие как страх ошибиться, неуверенность в собственных силах и языковая тревожность, а также снизить уровень коммуникативного напряжения и повысить уверенность в себе;
- выбрать подходящие для себя форматы и средства речевой практики, ориентируясь на индивидуальные особенности, стиль обучения и доступные ресурсы, что способствует индивидуализации процесса обучения и его эффективности;
- сформировать устойчивую речевую привычку и развить беглость через регулярную, структурированную и мотивирующую практику, что способствует более свободному и спонтанному использованию языка вне класса.

Однако прежде чем говорить о стратегиях и ресурсах, следует подчеркнуть, что учащийся должен учитывать разные формы взаимодействия с материалами, свой стиль обучения и др. Как мы уже отмечали ранее, при переходе от пассивного взаимодействия с учебным материалом к активному, затем к конструктивному и, наконец, к интерактивному, уровень обучения учащихся возрастает. Это значит, что для успешного развития устной речи при самостоятельном обучении необходимо использовать разнообразные стратегии, соответствующие разным уровням когнитивной вовлеченности по ICAP-модели. Из этого следует, что эти все стратегии

необходимо пробовать, экспериментировать с ними, а также их чередовать и комбинировать.

Один из ключевых факторов успешного самостоятельного обучения — осознание собственного стиля восприятия информации и адаптация стратегий под него. Понимание того, как вы лучше всего учитесь, позволяет не только сделать обучение более комфортным, но и значительно повысить его эффективность. Поэтому для начала рекомендуется пройти тест на определение стиля обучения:

1) На русском языке:

<https://psytests.org/tags/cognitivestyle.html>,

<https://testometrika.com/attentiveness/you-auditory-visual-or-kinestetik/>

2) На английском языке:

<https://thebridge.sk/en/vak-test/>,

<https://www.learningstylequiz.com/quiz/start.php>,

<https://www.learnersgrid.com/learningstyles/global-analytical-test.html>

На основе полученного результата можно выстроить подходящие стратегии. Визуалам подойдет наглядная информация, то есть использование стратегий, направленных на:

- схемы, таблицы, цветовые коды,
- карточки с изображениями и текстом,
- визуальные карты слов и ментальные схемы.

Аудиалы легче воспринимают материал на слух. Им подойдут стратегии, которые включает в себя:

- повторение за диктором,
- прослушивание подкастов и озвучивание текстов,
- запись и переслушивание собственных речевых сообщений.

Кинестетики запоминают через действия и ощущения:

- жестикуляцию и движение во время проговаривания,
- ролевые игры с физическим действием,
- манипулирование карточками, предметами, записками.

Помимо стиля обучения, учитывайте способ обработки информации. Если вы глобальный учащийся, начинайте обучение с понимания общего контекста,

используйте фильмы, истории, реалистичные диалоги. Если же вы аналитик, начните с грамматики, структуры, анализа предложений и разбора по частям. Знание своих индивидуальных предпочтений помогает сделать процесс обучения более осознанным и результативным. Используйте те стратегии, которые соответствуют вашему стилю восприятия и типу личности, и чередуйте их в зависимости от цели и ситуации.

3.2.1. Стратегии

На основе ранее представленной классификации стратегий Р. Оксфорд в настоящей части работы мы сосредоточим внимание только на тех стратегиях, предложенных Оксфордом, которые, на наш взгляд, наиболее эффективны для самостоятельного развития навыков говорения при изучении русского языка как иностранного. Однако предложенные Оксфордом стратегии, мы дополним собственными примерами, сконструированными нами в контексте изучения РКИ.

При этом, несмотря на опору на классификацию Р. Оксфорд, мы не ограничимся исключительно предложенными ею стратегиями. В данном разделе также будут рассмотрены другие стратегии, которые на сегодняшний день, мы можем считать эффективными в контексте самостоятельного обучения и развития навыков устной речи. Кроме того, в рамках данной части будут представлены стратегии, основанные на нашем личном опыте в изучении иностранных языков, преподавании и наблюдении за самостоятельной речевой практикой учащихся. Предложенные нами стратегии будут встроены в существующую классификацию Р. Оксфорд, и распределены по ее основным категориям: мнемоническим, когнитивным, метакогнитивным, компенсаторным, аффективным и социальным стратегиям.

3.2.1.1. Мнемонические стратегии

1. Помещение новых слов в контекст

Стратегия предполагает включение новых слов или выражений, услышанных или прочитанных, в осмысленный контекст, например, в устное предложение для того, чтобы улучшить их запоминание, см.: [Oxford 1990: 60-61].

Пример: Студентка, изучающая русский язык, на уроке познакомилась с новыми словами по теме «Город и транспорт»: *остановка, пересадка, автобус, пробка, светофор, водитель, пассажир*. Чтобы запомнить лексику и потренировать говорение, она придумывает короткий рассказ, который она проговаривает вслух: «В субботу я поехала в музей. Сначала я ждала *автобус* на *остановке*. *Автобус* приехал быстро, но на дороге была *пробка*, и мы ехали медленно. В автобусе сидели *пассажиры*, многие смотрели в телефон. *Водитель* был спокойный и вежливый. Мне нужно было сделать *пересадку*, поэтому я вышла на следующей остановке. Там я перешла улицу на зеленый свет *светофора*. Потом я села на второй автобус и через десять минут была у музея».

Кроме того, данная стратегия эффективно используется с такими цифровыми ресурсами, которые предлагают задания на подстановку слов в контекст. То есть форматы, где необходимо вставить подходящее слово в предложение или выбрать нужное слово из предложенных вариантов, чтобы заполнить пропуск. К таким цифровым ресурсам мы можем отнести Clozemaster и Readlang, которые реализуют эту стратегию через задания на изучение слов в контексте.

Также существуют другие цифровые ресурсы, направленные на контекстуальное изучение языка, однако немного в ином формате. К ним относятся, такие ресурсы, например, как Reverso, MosaLingua, LingQ, Language Reactor, Ivoca.io и сайт Russian for Everyone, на котором русский изучается с использованием примеров к словам.

2. Представление звуков в памяти

Стратегия направлена на запоминание услышанных слов за счет слуховых, а не визуальных образов. Она заключается в установлении ассоциативной связи между новым словом и уже знакомыми словами или звуками, как из изучаемого языка, так и из родного или любого другого, см.: [Oxford 1990: 63-65]. Одним из наиболее ярких примеров такой стратегии являются рифмы, которые активируют слуховую память и облегчают запоминание.

Пример: Студентка изучает русский язык и хочет запомнить новые слова: *рука, река, строка, доска*. Она придумывает рифмованное четверостишие:

У меня болит *рука*, я плыву через *реку*. На стене висит *доска*, а в тетради *строка*.

Однако, рифмы могут вызывать затруднения у учащихся, поэтому некоторые используют фонетическое сходство между словами разных языков.

Пример: Другая студентка, говорящая на эстонском, учит русское слово *магазин*. Оно звучит похоже на эстонское слово *magasin* (я *спал* — прошедшая форма глагола *tagata*), хотя значения у них разные. Чтобы запомнить новое слово и потренировать устную речь, она проговаривает вслух фразу: «Вчера я *спала*, а потом пошла в *магазин*», подчеркивая правильное произношение слова магазин и осознавая разницу в значениях. Она произносит предложение несколько раз вслух, тренируя беглость и интонацию. Это помогает ей быстрее интегрировать новое слово в активный словарь.

К этой стратегии мы также из личного опыта можем отнести слушание музыки. Во-первых, музыка активизирует слуховую память. Мы запоминаем ритмы, интонации, особенности произношения. Во-вторых, в музыке используются рифмы и повторы. Это как раз типичные приемы стратегии представления звуков в памяти. Кроме того, музыка позволяет ассоциировать новое слово с мелодией, что закрепляет его в памяти не визуально, а через слуховую репрезентацию, а также позволяет интегрировать новое слово в знакомый аудиоконтекст.

Пример: Учащийся слушает песню и впервые сталкивается с незнакомым словом. Он не знает его значения, но мелодия и рифма помогают зафиксировать его звучание. Он может даже выучить слова песни без знания значений всех слов. Позже, когда он встречается это слово в тексте, он вспоминает не значение слова, а то, как оно прозвучало в песне. Это и есть представление звука в памяти.

Русскую музыку учащиеся могут найти на таких платформах, как YouTube, Spotify и др, однако платформа OpenRussian.org предлагает больше возможней именно для изучающих РКИ. В категории «Media» учащимся предлагается русское радио, в которое также входит станция «Радио Книга», где учащиеся могут слушать аудиокниги бесплатно. Более того, в категорию «Media» помещен список видео из YouTube, которые будут полезны именно для изучающих русский язык, список фильмов и сценариев, которые также можно смотреть и слушать.

3. Связывание слов с личным опытом, т.е. создание эмоциональной связи

На наш взгляд, связывание слов с личным опытом с целью создания эмоциональной связи — одна из наиболее действенных мнемонических стратегий, поскольку человеческий мозг склонен лучше запоминать эмоционально значимую информацию, чем абстрактные и изолированные лексемы. Когда слово связано с конкретным жизненным эпизодом или ситуацией, оно обретает персональную значимость, благодаря чему легче извлекается из памяти в реальных коммуникативных ситуациях.

Стратегия заключается в том, чтобы не просто вставлять слова в контекст, а затем их проговаривать, а ассоциировать каждое новое слово или выражение с личным жизненным опытом, воспоминанием или индивидуальной ситуацией. Это создает прочную эмоциональную и когнитивную привязку, что, в свою очередь, способствует долговременному запоминанию и повышает вероятность использования слова в спонтанной речи. Особенно эффективным становится этот прием, если учащийся проговаривает свою ассоциацию вслух, тем самым активируя и слуховой канал восприятия.

Пример: Студентка изучает лексику на тему «Погода» (*снег, мороз, метель, ветер*). Вместо механического заучивания она вспоминает, как зимой ездила в Таллин, где попала в сильную метель, и говорит вслух: «В прошлом году в Таллине была настоящая *метель*. Был *мороз* — минус двадцать, *снег* шел целый день, и *ветер* был очень сильный». Таким образом, она не только создала эмоциональную связь с новыми словами, но и одновременно потренировала устную речь, автоматизируя использование лексики в речи.

Однако в этом контексте, она также может не просто вспоминать истории, а также формировать эмоциональные ассоциации: «Мне нравится, когда на улице тепло и солнечно, тогда у меня хорошее настроение. А вот мороз я не люблю, потому что мне становится грустно и хочется остаться дома.» Таким образом, каждое слово оказывается связанным с определенным эмоциональным фоном, что повышает вероятность его использования в спонтанной речи, особенно при описании собственных предпочтений или впечатлений.

4. Визуальные образы и проговаривание

Стратегия заключается в создании мысленного образа нового слова или ситуации, связанной с ним, одновременно с устным его произнесением. Такая комбинация активизирует два канала памяти — визуальный и слуховой, и особенно полезна для подготовки к устной речи, потому что включает проговаривание как часть мнемонического акта.

Пример: Учащийся изучает лексику по теме «Мой день»: *просыпаться, умываться, чистить зубы, идти в школу*. Он закрывает глаза и представляет себя утром в ванной, затем проговаривает вслух: «Я *просыпаюсь* в 7 утра, потом я *умываюсь, чищу зубы и иду в школу*». Такая визуализация в связке с устным проговариванием укрепляет активное использование лексики в повседневной речи.

Для реализации данной стратегии можно использовать такой цифровой ресурс, как Rosetta Stone, в основе которого лежит принцип полного языкового погружения: обучение происходит исключительно на изучаемом языке, без перевода на родной язык пользователя. Такой подход ориентирован на интуитивное усвоение лексики и грамматических структур через визуальные образы, аудиоматериалы и устную продукцию, что сближает его с естественным процессом овладения родным языком. Помимо Rosetta Stone, в контексте этой стратегии можно использовать приложения Drops и LingoDeer, которые соотносят каждое слово с картинкой, создавая визуальные образы.

5. Структурированное повторение (закрепление материала)

Одна из эффективных стратегий запоминания нового материала — это структурированный повтор, при котором учащийся возвращается к ранее выученным словам или выражениям с постепенно увеличивающимися интервалами. Такая стратегия помогает перевести знания в долговременную память и делает их использование более автоматическим, см.: [Oxford 1990: 66-67].

Пример: Студент учит лексику по теме «Семья» (*мама, папа, бабушка, дедушка, сестра, брат*). Сначала он повторяет слова сразу после урока, затем через 20 минут, через час, вечером того же дня, на следующий день, через три дня, через неделю и, наконец, через две недели. Каждый раз он не просто механически

повторяет слова, а старается использовать их в каком-нибудь контексте: составляет короткие предложения, описывает свою семью или придумывает диалоги.

Такой подход позволяет не забывать уже изученный материал, даже если параллельно на уроках появляется новая лексика. Регулярные и осмысленные повторы укрепляют уверенность в использовании языка и облегчают развитие речевых навыков. Следует подчеркнуть, что данная стратегия лежит в основе работы многих цифровых ресурсов, направленных на изучение лексики. К ним относятся, например, такие эффективные, на наш взгляд, ресурсы, как Drops, Mondly, ReWord, Anki, Memrise, SuperMemo, Quizlet, LingQ, Brainscape, Lingvist и др.

Отметим также, что многие исследователи подчеркивают важность регулярного повторения любого материала как ключевой стратегии усвоения. Более того, существует несколько техник и моделей повторения, каждая из которых направлена на повышение эффективности долговременного запоминания.

Одной из наиболее известных является модель 2–7–30, согласно которой материал повторяется через 2 дня, затем через 7 дней и еще раз через 30 дней. Эта схема опирается на работу с кривой забывания и считается особенно эффективной при освоении новой лексики и грамматических структур, которые требуют перехода из кратковременной памяти в долговременную.

Существуют и другие интервальные модели, предлагающие более частотный ритм повторения, например, через 15 минут, через 1 час, через 9 часов, через 1 день, через 2 дня, через 6 дней, через 1 месяц и так далее. Подобные подходы реализованы в цифровых приложениях, таких как Anki, Memrise и SuperMemo, где каждый элемент повторяется в зависимости от того, насколько легко он был воспроизведен при предыдущей попытке.

Однако, несмотря на широкую представленность таких моделей в цифровых ресурсах, многие учащиеся нередко пренебрегают этой стратегией. В результате стратегия интервального повторения остается нереализованной, а усвоенные языковые единицы не закрепляются в долговременной памяти и не активизируются в речевой деятельности.

3.2.1.2. Когнитивные стратегии

1. Повторение

Стратегия повторения, хоть и кажется простой, играет важную роль в освоении всех языковых навыков. Она может казаться не очень творческой, однако ее можно применять творчески. Одно из применений — многократное слушание речи носителей языка и повторение услышанного, что способствует осмысленному восприятию материала, см.: [Oxford 1990: 70-71].

Пример: Студентка, изучающая русский язык на уровне А2, ежедневно слушает прогноз погоды. Затем она постоянно повторяет эти слова вслух. Теперь она хорошо знает слова, связанные с погодой.

Также эта стратегия может включать многократное произнесение одного и того же. Например, учащийся повторяет одно и то же слово или выражение вслух или письменно каждый раз в одинаковой форме, чтобы сделать его автоматическим. То есть, в основном, эта стратегия направлена на автоматизацию языковых единиц через регулярное прослушивание, проговаривание или переписывание материала. Она помогает закрепить лексику, улучшить произношение и способствует осмысленному восприятию, особенно при систематическом и осознанном использовании.

Среди цифровых ресурсов, способствующих использованию этой стратегии, можно выделить Rosetta Stone, Speechling и OpenRussian.org. Эти платформы предоставляют возможность не только услышать правильное произношение слов и фраз, но и повторить их вслух, сравнивая свою речь с образцом носителя.

Отдельно можно также выделить приложение HiNative, в котором пользователь может произнести слово, фразу или целое высказывание вслух, а затем получить обратную связь как от других пользователей, включая носителей языка, так и от искусственного интеллекта. Ответы могут быть представлены в письменной форме или в виде аудиофайлов.

2. Имитация носителей языка

Оксфорд в стратегии «повторение» очень кратко упоминает стратегию имитации носителей языка. Однако, на наш взгляд, эту стратегию стоит выделить в отдельную, так как, на наш взгляд, это не просто «бессмысленная или механическая имитация»,

которую Оксфорд считает «бесполезной» [Oxford 1990: 71], хотя при этом она также упоминает, что «имитируя носителей языка, учащиеся могут улучшать произношение, использование грамматических структур, словарный запас, идиомы, интонацию, жестикуляцию и стиль речи» [Там же: 71].

Мы придерживаемся мнения, что эту стратегию нельзя назвать бессмысленной, напротив, ее можно считать одной из базовых когнитивных стратегий, которая, несмотря на свою внешнюю простоту, играет важную роль во всех четырех видах речевой деятельности: слушании, говорении, чтении и письме. Она не только помогает закреплять языковой материал, но и способствует его усвоению. К основным формам повторения, касающимся говорения, относятся устное воспроизведение слов и выражений с одинаковой или варьируемой формулировкой, а также имитация речи носителей для усвоения интонации, стиля, грамматики и лексики.

Пример: При просмотре фрагмента интервью на русском языке или телешоу, студент копирует не только слова, но и жестикуляцию говорящих: поднятие бровей, вздохи, жест «ладонь вверх» при удивлении, пожимание плечами при неуверенности и т.д. Это развивает прагматическую компетенцию: способность говорить «по-русски» не только словами, но и в невербальном контексте, соответствующем культуре.

Мы также хотим подчеркнуть, что для стратегии имитации речи на слух важно избегать искусственно созданных диалогов, таких как «Диалог в магазине» или «Диалог в кафе», характерных для учебников начального уровня. Подобные реплики зачастую звучат не естественно, отличаются упрощенной структурой и не передают живой ритм и интонацию подлинной речи, что снижает их ценность для развития устной речи и восприятия языка на слух. Вместо этого мы рекомендуем использовать аутентичные материалы, такие как интервью, художественные фильмы, телепередачи, а для начального уровня мультфильмы. Последние особенно полезны благодаря несложной лексике, четкой артикуляции, замедленному темпу и сопровождающему визуальному контексту, что облегчает понимание и способствует более естественному восприятию языка.

Мы можем добавить, что эта стратегия очень эффективна для освоения фонетики и устной речи русского языка. Из личного опыта мы можем подтвердить ее результативность, особенно в развитии фонетических навыков при изучении русского языка. Мы наблюдали за студентами, которые использовали данный подход в самостоятельной практике и добивались заметного прогресса в говорении. Их речь при общении была плавной, выразительной и естественной, а произношение было приближено к произношению носителей языка. Особенно это проявлялось в повседневных диалогах, где они демонстрировали спонтанность, уверенность и адекватное речевое поведение в соответствии с контекстом.

3. Формальная практика звуков

Одна из важных стратегий в рамках обучения иностранным языкам связана с формальной работой со звуками, то есть с акцентом не на понимание смысла, а на восприятие фонетических элементов. Ключевые особенности данной стратегии заключаются в том, что она ориентирована преимущественно на аудирование звуковых характеристик речи, а не на понимание ее содержания. В процессе работы особое внимание уделяется произношению, ударению и интонации, что способствует развитию фонематического слуха. Для достижения этой цели рекомендуется минимизировать визуальные и контекстуальные подсказки, поэтому предпочтение отдается аудиозаписям, а не живому общению. Учащиеся тренируются в фонетическом анализе, выделяя ударения, различая гласные и согласные, а также сравнивая звучание похожих слов. Данная стратегия активно применяется в устной практике: учащиеся записывают свою речь, сопоставляют ее с образцами носителей языка, контролируют артикуляцию (в том числе с использованием зеркала), см.: [Oxford 1990: 71-72].

Пример: Студент с начальным уровнем владения языком хочет научиться правильно произносить дни недели по-русски: *понедельник, вторник, среда, четверг, пятница, суббота, воскресенье*. Он слушает аудиозапись со списком дней недели, где каждое слово произносится четко и с правильным ударением. Он повторяет каждое слово вслух по одному, затем весь список сразу и записывает это на диктофон. Он сравнивает свое произношение с записью. Повторяет это действие несколько раз. В

завершение он еще раз проговаривает их, глядя в зеркало, чтобы следить за движением губ и артикуляцией. Через несколько дней он записывает себя на диктофон, произнося дни недели самостоятельно, и сравнивает с первой записью, замечая прогресс в произношении.

Для реализации этой стратегии ученик может использовать разные цифровые ресурсы, в которых представляется озвучивание слов. Так, например, многие из тех ресурсов, которые направлены на изучение лексики, включают в себя эту функцию. Однако мы все же считаем важным выделить платформы Forvo и Digitaldialects, в которых представлены списки слов по группам с их озвучкой. На сайте Digitaldialects учащийся может изучать слова в игровой форме, а также постоянно слушать, как эти слова произносятся и повторять их вслух.

Отдельно нам хотелось бы выделить такой ресурс, как Russiangram.com, предназначенный для автоматической расстановки ударений в русских текстах. Он особенно полезен для изучающих русский язык, и тех, кто стремится улучшить произношение и понимание русской речи.

4. Распознавание и использование формул и моделей

Стратегия заключается в распознавании и использовании речевых формул и моделей. Эти элементы речи существенно облегчают понимание, ускоряют развитие продуктивных навыков (говорения, а также письма) и повышают общую уверенность учащихся в языковом взаимодействии. Формулы в данном случае — это выражения, которые используются в повседневной речи как готовые речевые блоки (например: «Спасибо», «Как дела?», «До свидания»). Их цель — автоматизация типичных коммуникативных ситуаций. Их необходимо учить на ранних этапах изучения языка. Эти рутинные выражения помогают развивать уверенность в себе, повышают понимание и улучшают беглость речи. Более того, учащимся следует учиться распознавать такие формулы в речи носителей языка и в то же время использовать их для поддержания разговора и выражения интереса. Модели — это фразы с одной или несколькими переменными, которые можно заменить нужным словом (например: «Я люблю...», «У меня есть...», «Я не знаю, как...»). Они формируют основу для построения более сложных высказываний. Их тоже необходимо научиться замечать в

речи носителей, даже если студент пока не понимает всего, о чем говорят. Главное — научиться узнавать повторяющиеся фразы и конструкции, запоминать их и как можно чаще использовать в своей речи. Со временем такие выражения становятся привычными и помогают строить собственные фразы более свободно и уверенно, см.: [Oxford 1990: 72-74].

Многие формулы и модели можно выучить в приложениях, направленных на изучение лексики, однако большее количество формул и моделей можно встретить в таких ресурсах, как Duolingo и AirLearn.

5. Дедуктивное рассуждение

Стратегия, при которой учащийся применяет известные ему общие правила языка для понимания и построения новых высказываний. Она основана на логике и предполагает выведение частных значений из уже усвоенных закономерностей. Это важный инструмент, который помогает учащимся ориентироваться в незнакомом языковом материале и развивать речевые навыки. Стратегия дедуктивного рассуждения имеет ряд преимуществ: она позволяет понять значение новой фразы без обращения к словарю, способствует быстрому принятию решений в устной речи, помогает самостоятельно формулировать предложения, а также развивает анализ и гибкость мышления, что особенно важно при освоении новых языковых конструкций, см.: [Oxford 1990: 82-83].

Пример: Студентка говорит: «Я хочу пить», потому что помнит, что глагол хотеть требует инфинитива, и строит высказывание по аналогии с выражением «Я хочу есть».

Пример: Студент, услышав слово Алексеевич, догадывается, что это отчество, и делает логичный вывод: это сын человека по имени Алексей.

Однако несмотря на то, что стратегия эффективна, она может приводить к обобщениям, особенно если учащийся слишком буквально применяет правило без учета исключений. Поэтому для эффективного применения стратегии необходим баланс между правилом и практикой, а также поддержка в виде обратной связи, чтобы избежать закрепления ошибок. В условиях самостоятельного обучения

учащимся важно учиться осознавать пределы применимости правил и проверять свои гипотезы, используя надежные источники и примеры речи носителей.

6. Перекомбинирование

Стратегия перекомбинирования представляет собой способ создания осмысленных высказываний путем соединения уже известных языковых элементов новым способом, см.: [Oxford 1990: 74].

Мы также можем подтвердить эффективность данной стратегии на основе собственного опыта изучения ИЯ. Осознанное комбинирование слов и фраз с целью создания новых высказываний способствует не только расширению словарного запаса, но и активизации лексики в устной речи. Благодаря регулярному устному повторению собственных высказываний, учащиеся не просто запоминают новые слова, но и закрепляют их в активной языковой системе, что особенно важно для развития беглости и уверенности при говорении. Такая практика усиливает чувство языка, способствует автоматизации речевых структур и развивает гибкость мышления. В отличие от механического запоминания, перекомбинирование предполагает активную работу с языковым материалом: учащийся берет знакомые слова, выражения или грамматические конструкции и объединяет их в новые фразы, предложения или даже тексты.

Пример: Студент, изучающий русский язык на уровне A2, уже знает несколько простых выражений: *я живу в Таллине, я люблю читать книги, по выходным я гуляю в парке, сейчас я учу русский язык*. На уроке или дома он использует стратегию перекомбинирования, чтобы самостоятельно построить более длинное и связное высказывание: *Я живу в Таллине. Сейчас я учу русский язык, потому что я люблю читать книги на русском. По выходным я гуляю в парке и слушаю музыку*. Таким образом, он не просто повторяет готовые фразы, а соединяет их в новое осмысленное высказывание, тренируя беглость речи, связность и уверенность в устном выражении.

7. Интервью с собой: развитие устной речи без собеседника

Одной из наиболее эффективных когнитивных стратегий для развития навыков говорения в условиях самостоятельного обучения, на наш взгляд, является говорение с самим собой или же, другими словами, интервью. Про эту стратегию в изученных нами исследованиях не упоминается, однако из нашего личного опыта, мы можем подтвердить эффективность данной стратегии, которая помогает учащимся справиться с языковым барьером, а также развить уверенность в устной речи и повысить мотивацию к дальнейшему обучению.

Регулярная практика говорения с собой, особенно в формате диалогов с искусственным интеллектом или ответов на вопросы интервью, позволяет учащимся привыкнуть к звучанию собственной речи, осознать типичные ошибки и отработать наиболее трудные конструкции. Благодаря отсутствию внешнего давления и оценки со стороны, учащийся может экспериментировать с языком, повторять попытки, переформулировать мысли, что способствует естественной автоматизации высказываний и снятию психологического напряжения, связанного с устным самовыражением.

Эта стратегия особенно актуальна при отсутствии языковой среды или любой возможности общения с носителями языка. В современном контексте говорение с собой может реализовываться в различных форматах, например, с использованием искусственного интеллекта ИИ, записи или видео, а также через самостоятельную устную практику без технических средств. Учащийся может просто разговаривать вслух, например, имитируя диалог, проговаривая заранее заготовленный текст или отвечая на воображаемые вопросы интервью.

Существуют цифровые ресурсы и мобильные приложения, такие как Generatom и KnowMeBetter, которые рандомным образом выдают вопросы, требующие развернутых устных ответов на самые разные темы (от повседневных до абстрактных или личностно значимых). Задача учащегося — ответить на вопрос вслух, стараясь формулировать мысль спонтанно, но при этом логично и грамматически корректно. Такая форма работы особенно полезна для развития языковой беглости, расширения активного словаря, отработки связности речи, а также для тренировки аргументации и умения выражать мнение.

Чтобы повысить эффективность стратегии, учащемуся можно рекомендовать записывать свои устные ответы на диктофон или в видеоформате. При повторном прослушивании он может определить:

- насколько полно был раскрыт вопрос;
- каких слов или грамматических конструкций не хватило;
- какие ошибки были допущены;
- что можно улучшить с точки зрения лексики, логики или выразительности.

После этого учащийся может сформулировать ответ заново, но уже с учетом замечаний и новых идей, а затем перезаписать его. Такой подход позволяет не просто «натренировать» конкретный ответ, но и научиться мыслить по-русски, структурировать свои высказывания и совершенствовать собственный стиль речи. Кроме того, регулярная практика по стратегии интервью повышает устойчивость к речевому стрессу и формирует навыки устного самовыражения в непредсказуемых ситуациях.

Имитация настоящих интервью — еще один увлекательный способ развивать устную речь. Учащийся выбирает реальные интервью на русском языке (например, с актерами, блогерами, учеными или спортсменами), доступные на таких платформах, как YouTube, и просматривает их с особым фокусом на вопросы интервьюера. После каждого вопроса он ставит видео на паузу и пробует дать собственный устный ответ, представляя, что именно у него берут интервью. Этот подход развивает эмоциональную выразительность, интонационную гибкость, а также помогает учащемуся примерить на себя социальные и речевые роли, приближая учебную речь к аутентичному общению.

Особое значение имеет то, что интервью как жанр коммуникации предполагает естественную, живую речь, включающую паузы, самоисправления, уточнения, мимику и жестикуляцию. Подражание этому формату позволяет учащемуся воспринимать язык как живой инструмент общения, а не как набор правил и упражнений. Такая стратегия особенно продуктивна на уровнях A2–B2, когда учащийся уже владеет основным языковым материалом, но нуждается в практике спонтанного говорения и расширении тематического диапазона. Вариативность вопросов, возможность погрузиться в реальные интонационные и

речевые модели, а также доступность контента делают стратегию интервью (в том числе ее имитационные формы) универсальным инструментом самостоятельной речевой тренировки.

Таким образом, стратегия говорения с собой представляет собой гибкий и многофункциональный инструмент, который можно адаптировать под уровень учащегося, цели обучения и доступные ресурсы. Ее основное преимущество заключается в том, что она не требует внешнего собеседника, но при этом способствует формированию уверенности, спонтанности и структурированности устной речи, а также развивает навыки саморефлексии и самокоррекции, что критически важно в условиях самостоятельного изучения языка.

8. Представление диалога до того, как он может произойти

Одной из эффективных стратегий развития устной речи, очень похожей на предыдущую, но все же отличной от нее, является моделирование или представление будущего диалога. Стратегия заключается в том, что учащийся мысленно или вслух разыгрывает возможную речевую ситуацию, которая может возникнуть в реальной жизни, и заранее продумывает, что он скажет, как отреагирует на возможные реплики собеседника, какие фразы и грамматические конструкции может использовать.

Такая стратегия особенно эффективна при подготовке к повседневному общению, устным экзаменам, поездкам за границу, а также в любых ситуациях, где требуется уверенное и спонтанное говорение. Предварительное «проговаривание» диалога позволяет учащемуся снизить уровень тревожности, расширить тематический словарный запас и автоматизировать использование ключевых речевых структур.

Важно отметить, что реализация диалога в реальности вовсе не обязательна. Даже моделирование гипотетической ситуации оказывает положительное влияние на развитие устной речи, поскольку активизирует когнитивные и речевые ресурсы учащегося в безопасной и контролируемой форме.

Пример: Учащийся готовится к поездке в Россию. Он представляет, что ему нужно будет купить билет на поезд. Он представляет, какие вопросы ему могут задать и, как бы, заранее готовится к ответу. Тем самым, он выстраивает ответы, запоминает

нужные выражения, интонационные конструкции и, если такой диалог происходит в реальной жизни, то учащийся уверенно реагирует на заданные ему вопросы.

9. Пересказывания текста, видео или фильма

Пересказывание — это одна из классических когнитивных стратегий, направленная на развитие навыков устной связной речи, структурирования высказывания и активизации лексико-грамматических знаний. Те учащиеся, которые пользуются данной стратегией, часто делают это неосознанно.

Суть стратегии заключается в том, что учащийся воспроизводит содержание ранее прочитанного или просмотренного материала своими словами, опираясь на понимание смысла, а не на дословное запоминание. Эта стратегия может применяться на разных уровнях сложности: от пересказа небольших адаптированных текстов или коротких видео (на уровнях A1–A2), до развернутого воспроизведения содержания фильма, документального сюжета или интервью (на уровнях B1–B2 и выше).

Пример: Учащийся смотрит короткое видео на русском языке (например, 3–5 минут), затем ставит его на паузу и пересказывает вслух: «В видео рассказывается о том, как правильно одеваться зимой. Ведущая говорит, что нужно надевать несколько слоев одежды, а не одну теплую куртку. Еще она объясняет, что важны не только теплые вещи, но и правильная обувь.»

10. Самопояснение

Самопояснение — это стратегия, при которой учащийся устно формулирует объяснение определенного языкового явления, лексического материала или фразы, стремясь понять и донести смысл своими словами. Важно отметить, что он не просто пересказывает что-то, а пытается дать объяснение.

Из наших наблюдений, такая стратегия особенно эффективна, когда учащийся готовится «объяснить» материал другому человеку, даже если в реальности никакого слушателя нет. Принцип стратегии можно описать фразой: «Лучший способ понять — это объяснить».

В этой стратегии активизируются не только языковые знания, но и метапознание: учащийся оценивает свое понимание, выявляет пробелы и вынуждает себя структурировать и формулировать мысль, что является важным этапом перехода от пассивного знания к активному использованию.

Пример: Учащийся изучает разницу между глаголами «идти» и «пойти». Вместо того чтобы просто читать правило, он пытается объяснить это вслух, как будто учит кого-то другого: «Так... “идти” — это когда я сейчас иду, а “пойти” — это когда я собираюсь. Например: “Я иду в магазин” — я уже в процессе. “Я пойду в магазин” — это запланированное в будущем действие»»

11. Устное описание картинок

Устное описание картинок представляет собой стратегию, направленную на развитие спонтанной и связной устной речи на основе визуальных материалов. В рамках этой стратегии учащийся рассматривает изображение (фотографию, иллюстрацию, открытку, стоп-кадр из фильма и т.д.) и описывает его вслух, используя уже усвоенные лексико-грамматические средства. Помимо того, что для описания используются любые картинки, их можно найти, например, по вводу словосочетаний “картинки для описания” или же “набор картинок для описания”.

На основании личного опыта мы можем утверждать, что данная стратегия является весьма эффективной. Она широко применяется в практике экзаменационного оценивания по иностранным языкам, особенно при проверке навыков описательной речи. Однако, как показывает наблюдение, в самостоятельном обучении студентов она используется недостаточно активно, несмотря на ее высокую методическую ценность.

Особенность стратегии заключается в том, что она стимулирует учащегося не просто называть отдельные объекты, а строить полноценные высказывания: описывать действия, интерпретировать ситуацию, выражать предположения, оценивать эмоциональные состояния персонажей и формулировать личное мнение.

Стратегия может реализовываться в разных формах: учащийся может описывать одиночное изображение, сравнивать два визуальных материала, пересказывать сюжет по серии картинок или комментировать открытую сцену без

текста. На более высоких уровнях речевого развития можно усложнить задание, предложив ученику сделать описание от лица персонажа или использовать определенный грамматический аспект, например, прошедшее время или косвенную речь. Важно то, что такая практика не требует партнера по коммуникации и может быть организована индивидуально, в любое время, с использованием открытых ресурсов, таких как изображения из интернета, иллюстрации в учебниках или скриншоты из видео. Кроме того, учащийся может записывать свои описания на диктофон и впоследствии переслушивать их, чтобы проанализировать лексику, структуру, ритм, интонацию и логическую связность речи.

Эта стратегия особенно полезна для формирования устойчивых речевых навыков. Она способствует расширению и активизации словаря по различным тематическим областям (таким как повседневная жизнь, природа, город, эмоции, профессии и др.), отработке грамматических конструкций в спонтанной речи, а также формированию связности и логичности высказывания. Устное описание картинок снижает уровень тревожности, поскольку предоставляет учащемуся конкретную опору в виде изображения и создает условия для осмысленного говорения без необходимости заранее готовить текст. Более того, регулярное использование этой стратегии развивает не только языковую беглость, но и умение интерпретировать визуальную информацию, делать обобщения, выстраивать высказывание с учетом коммуникативной цели.

12. Интеграция языка в повседневные действия

Интеграция языка в повседневные действия — это стратегия, предполагающая целенаправленное использование русского языка не в учебных, а в реальных, бытовых, привычных или рабочих ситуациях. Стратегия заключается в том, что учащийся выполняет обычные действия (готовит, убирается, делает покупки онлайн, пишет план на день, просматривает рецепты, ищет информацию в интернете, играет, занимается хобби) с осознанной установкой использовать для этого исключительно русский язык. Такой подход позволяет не просто тренировать отдельные слова или конструкции, а встраивать язык в повседневную практику, тем самым делая его функционально значимым и приближая к реальному употреблению.

Пример: студент увлекается готовкой и ищет рецепты только на русском языке. Он читает рецепт, озвучивает шаги, которые выполняет, проговаривает ингредиенты вслух: «Теперь я нарезаю лук... добавляю соль... перемешиваю...». Тем самым он не просто осваивает кулинарную лексику, но и переводит внутреннюю речь и действия на целевой язык.

Эта стратегия особенно полезна в условиях, где отсутствует языковая среда. Он способствует естественному погружению в язык, развивает автоматизм в употреблении лексики, помогает учащемуся связывать язык с личным опытом, что повышает уровень мотивации и долговременность запоминания. Кроме того, учащийся начинает воспринимать язык не как учебную дисциплину, а как рабочий инструмент повседневной жизни, что принципиально важно для становления функциональной языковой компетенции.

Стратегия может быть реализована по-разному: от проговаривания своих действий вслух на русском языке, до перехода интерфейсов смартфона, ноутбука или приложений на русский, до ведения личного календаря или to-do-листа на изучаемом языке. Уровень сложности регулируется индивидуально, в зависимости от уровня владения языком и интересов учащегося. Даже простые действия, такие как комментирование погоды вслух, озвучивание утреннего распорядка или покупки в интернет-магазине на русском языке, создают реальную языковую практику.

13. Устный перевод текстов

Устный перевод текстов представляет собой стратегию, используя которую учащийся читает или слушает текст на родном или другом хорошо знакомом языке (например, эстонском или английском), а затем воспроизводит его содержание устно на русском языке. Основной задачей становится не дословный перевод, а передача смысла своими словами, с опорой на имеющиеся лексико-грамматические ресурсы. Таким образом, стратегия одновременно активизирует понимание, синтаксическое преобразование и спонтанное формулирование речи, что делает ее чрезвычайно полезной для развития говорения.

В ходе практики и наблюдений в образовательной среде мы убедились, что эта стратегия широко применяется в контексте уроков иностранных языков, особенно

при работе с короткими текстами, диалогами или заданиями на перевод с последующим обсуждением. Преподаватели часто используют ее как инструмент контроля понимания и формирования активной речи. Однако, как показал наш опыт, вне формального учебного процесса учащиеся практически не используют данную стратегию самостоятельно, несмотря на ее эффективность. Многие ограничиваются механическим заучиванием слов или фраз, в то время как устный перевод требует более глубокого осмысления, структурирования информации и активного языкового действия, что как раз и приводит к более устойчивым результатам.

На наш взгляд, причиной низкой распространенности этой стратегии в самостоятельной практике является отсутствие привычки воспринимать перевод как средство развития речи, а не только как контрольное задание. Кроме того, учащиеся часто боятся ошибиться при переводе, особенно устном, и предпочитают избегать этого вида деятельности. Тем не менее, наш опыт общения со студентами, а также собственные попытки использовать устный перевод в индивидуальной практике подтверждают, что даже нерегулярное применение этой стратегии способствует укреплению навыков говорения, расширяет активный словарь, помогает преодолеть речевые паузы и формирует уверенность в спонтанной речи.

Устный перевод может реализовываться в разных форматах: с опорой на заранее прочитанный текст, после прослушивания аудиоматериала или в виде мгновенного перевода на слух. Он может быть подготовленным (например, с предварительным выписыванием ключевых слов) или спонтанным, что особенно эффективно для развития беглости и адаптивности. Учащемуся рекомендуется озвучивать перевод вслух, а в идеале записывать его на диктофон, чтобы впоследствии прослушать, проанализировать и при необходимости переформулировать. Это позволяет осознанно отслеживать свой прогресс, выявлять типичные трудности и корректировать стратегию говорения.

14. Устное комментирование собственных действий и окружающей обстановки

Устное описание того, что происходит с учащимся или вокруг него — это стратегия, направленная на развитие спонтанной, автоматизированной устной речи, при которой

язык используется в реальном времени, в ходе выполнения бытовых, учебных или повседневных действий. Суть стратегии заключается в том, что учащийся мысленно или вслух комментирует свои действия, наблюдения или происходящее вокруг него, превращая тем самым повседневную ситуацию в языковую практику.

Пример: Учащийся собирается на учебу и проговаривает: «Я открываю шкаф... выбираю рубашку... эта слишком теплая, возьму другую. Теперь я иду на кухню. Мне нужно сварить кофе. Где моя кружка?..»

Такой способ позволяет использовать язык в естественном контексте, без предварительного планирования высказываний. За счет того, что речь сопровождает реальные действия и наблюдения, она становится более живой, интуитивной и эмоционально окрашенной, что способствует укреплению связи между языком и мышлением, а также повышению языковой уверенности.

На наш взгляд, такая стратегия особенно полезна для учащихся, испытывающих трудности с беглостью и спонтанностью высказывания. Комментирование происходящего вслух помогает тренировать повседневную лексику, отрабатывать основные грамматические конструкции (в первую очередь настоящего времени), а также формирует привычку думать и действовать на целевом языке.

В рамках наблюдений и практики преподавания русского языка как иностранного мы заметили, что многие учащиеся считают говорение вслух без собеседника «ненастоящим» использованием языка и потому избегают его. Однако именно такие «внутренне реальные» практики создают базу для дальнейшего уверенного общения, особенно в условиях отсутствия языковой среды. Мы также неоднократно замечали, что учащиеся, регулярно использующие подобную стратегию, значительно быстрее переходят к спонтанному говорению в парной или групповой работе, поскольку многие речевые структуры у них уже отработаны и автоматизированы в бытовых ситуациях.

15. Стратегия 15 минут

Стратегия «15 минут» представляет собой эффективный прием когнитивной активации, направленный на развитие внутренней речевой активности и переход к

мышлению на русском языке. Суть этой стратегии заключается в том, что учащийся устанавливает таймер на 15 минут и в течение этого времени сознательно переключается на русскоязычное мышление. Все мысли, комментарии, вопросы, воспоминания слов и фраз, попытки перевода должны происходить исключительно на изучаемом языке, без возвращения к родному языку.

Данная стратегия основана на нашем собственном опыте изучения иностранных языков и показала свою высокую эффективность в самостоятельной практике. Она возникла как попытка создать концентрированную, но при этом не перегружающую форму речевой активности, которую можно легко встроить в ежедневную рутину.

Во время этих 15 минут учащийся может:

- вспоминать и мысленно проговаривать слова и фразы, выученные ранее;
- повторять лексику за текущий день;
- задавать себе вопросы и искать ответы на русском языке;
- переводить собственные мысли и внутренние реплики с родного языка;
- описывать вслух или про себя происходящее вокруг или собственные действия.

Главная цель — поддерживать непрерывный внутренний русскоязычный монолог в течение всего отведенного времени. Такая сжатая по продолжительности, но сфокусированная практика позволяет активизировать пассивные знания, расширять языковую гибкость и постепенно формировать привычку думать на русском языке.

После завершения таймера учащийся может:

- записать слова, которые не удалось вспомнить, и затем найти их в словаре;
- проверить правильность своих формулировок;
- добавить в личный словарь или дневник новые слова, которые понадобились, но еще не известны.

По нашему мнению, эта стратегия особенно ценна в условиях нехватки времени, низкой мотивации или отсутствия языковой среды, так как позволяет даже при минимальных усилиях обеспечить ежедневную языковую активацию. Она не требует ни специальных материалов, ни партнеров для общения, что делает ее максимально доступной и универсальной.

3.2.1.3. Компенсаторные стратегии

1. Переход на родной язык

Переход на родной язык (или кодовое переключение, англ. code switching) — это стратегия, при которой учащийся встраивает слова или выражения из своего родного языка в речь на изучаемом языке. Подобная стратегия помогает не прерывать коммуникацию: учащийся говорит на изучаемом языке, но вставляет одно или несколько слов на родном, рассчитывая, что собеседник поймет смысл из контекста. Иногда также наблюдается креативное комбинирование элементов двух языков, например, ученик берет слово из родного языка и присоединяет к нему окончание целевого языка, см.: [Oxford 1990: 94-95].

Пример: Студентка говорит: «Я пошла в kauplus и купила šokolaad», то есть вставляет эстонские слова kauplus («магазин») и sokolaad («шоколад») вместо русских.

2. Использование заимствований из других языков

Помимо широко распространенной компенсаторной стратегии перехода на родной язык (код-свитчинга), учащиеся могут также прибегать к использованию заимствованных слов из других языков, особенно, как чаще всего происходит, из английского. Это характерно для ситуации, когда изучающий не знает или забыл нужное слово на русском языке, но старается сохранить непрерывность речи.

Такая стратегия основана на использовании интернационализмов — слов, сохраняющих близкое звучание и значение во многих языках мира, а также прямых англицизмов, которые часто встречаются в повседневной речи современного русского языка.

Пример: Учащийся, забыв слово на русском, может сказать это слово на английском «Я прихожу домой из school, потом немного отдыхаю, слушаю music и читаю news в internet. Иногда я с друзьями иду в café — мы говорим про problems, films и sport».

3. Получение помощи

Получение помощи — это стратегия, при которой учащийся просит собеседника подсказать нужное слово или выражение во время разговора. В отличие от стратегии уточнения или проверки понимания, здесь акцент делается не на объяснении смысла, а на прямом получении языковой единицы, необходимой для продолжения высказывания. В устной речи стратегия часто дополняется жестами, мимикой или интонацией, что делает просьбу о помощи более выразительной и понятной собеседнику, см.: [Oxford 1990: 95].

Пример: Студентка, изучающая русский, хочет сказать фразу, но не знает нужного слова: Я была в... эээ... *как сказать?* Там много картин.

Вместо того чтобы прерывать высказывание или заменять слово на родном языке, она использует описание («там много картин»), мимику, паузу, характерную интонацию вопроса («как сказать?»).

Собеседник может ответить: «В музее?», на что учащаяся с радостью подтверждает: «Да! В музее. Я была в музее». Таким образом, стратегия позволяет не только сохранить поток речи, но и в реальном контексте усвоить новое слово, привязав его к коммуникативной ситуации. Более того, учащийся получает естественное подтверждение правильного употребления слова, что способствует его долговременному запоминанию.

По нашему опыту, данная стратегия особенно актуальна на уровнях A2–B1, когда учащиеся уже способны говорить, но еще не обладают достаточным словарным запасом. Она помогает снизить уровень тревожности при устном высказывании, поддерживать участие в разговоре и активизировать взаимодействие с собеседником. Важно при этом обучать студентов не стесняться подобных просьб и предлагать удобные фразы-маркеры, например: «Как сказать...?», «Я не помню это слово...», «Можно подсказать?» и т. д.

4. Использование мимики и жестов

Использование мимики и жестов — это стратегия, при которой учащийся заменяет недостающее слово или выражение невербальным средством: движением, жестом, мимикой, указывающим действием. Такая стратегия особенно важна на начальных

этапах изучения языка, когда словарный запас ограничен, а желание выразить мысль остается. Стратегия направлена не столько на формирование речи, сколько на обеспечение понимания в условиях языкового дефицита. Это позволяет учащемуся не останавливаться, продолжать общение и при этом быть понятым. Часто она используется в сочетании с другими стратегиями, например с переходом на родной язык или с просьбой о помощи, см.: [Oxford 1990: 95].

Примеры:

- Учащийся показывает руками размер и форму предмета, если не знает, как он называется.
- Чтобы выразить эмоцию (например, страх или радость), используется жест или выразительная мимика.
- В разговоре ученик может просто указать пальцем на объект, вместо того чтобы назвать его.
- Вместо слов одобрения может использоваться кивок, аплодисменты или мимика согласия.

5. Выбор темы

Стратегия выбора темы предполагает, что учащийся самостоятельно определяет направление разговора или письменного высказывания, опираясь на темы, которые ему интересны и в которых он чувствует себя уверенно. Это естественный и полезный прием, особенно на этапе развития навыков говорения и письма на иностранном языке. Такая стратегия может быть особенно полезной в устной практике, так как позволяет учащемуся ощущать контроль над ситуацией, снижает тревожность и повышает уверенность. Однако при этом важно соблюдать баланс и не превращать монолог в доминирование, так как успешное общение предполагает, что обе стороны могут выбирать темы и поддерживать инициативу, см.: [Oxford 1990: 96].

Пример: Студентке, учащейся на уровне А2, гораздо легче говорить на тему домашних животных, потому что у нее есть собака, и она уже знает такие слова, как *собака, гулять, корм, ветеринар, хороший друг*. Во время свободного разговора она сама предлагает: «Давайте поговорим о животных. У тебя есть собака или кошка?» Поскольку тема ей близка и знакома, она говорит более уверенно, строит длинные

фразы, задает вопросы другим и активнее участвует в диалоге. Благодаря выбору темы, в которой у нее уже есть языковая база, она развивает беглость речи и чувствует себя комфортнее в русскоязычной среде.

6. Упрощение или приближение высказывания

По мнению Оксфорд, одной из распространенных стратегий, к которой прибегают изучающие иностранный язык, является упрощение или приближение высказывания. Эта стратегия предполагает сознательное изменение формулировки высказывания с целью облегчения общения: учащиеся могут опускать отдельные детали, использовать более простую или обобщенную лексику, а также заменять точные слова аналогами, близкими по смыслу. Такой подход позволяет сохранить суть сообщения, не прерывая коммуникацию, даже если говорящий не владеет нужным словарным запасом или не уверен в точности выражения, см.: [Oxford 1990: 96].

Пример: Студентка, рассказывая о выходных, говорит: *«Я была в парк. Мы гуляли и смотрели на деревья»*. Вместо более точного *«в парке»* и описания, чем именно они занимались (например: *«мы катались на велосипедах и ели мороженое»*), учащаяся использует упрощенную структуру и обобщенные глаголы. Но при этом, даже осознавая, что ее высказывание может быть неправильным, она понимает, что ее главная задача — донести смысл, несмотря на языковые затруднения, то есть успешно выполнить коммуникативную цель, передав основную идею доступными средствами.

7. Придумывание слов

Стратегия придумывания слов представляет собой один из простейших, но часто используемых приемов, к которым прибегают изучающие язык, когда сталкиваются с нехваткой лексики. Ее суть заключается в том, что учащийся создает новое слово или выражение, чтобы выразить нужную мысль, если не знает точного эквивалента на изучаемом языке. Такие неологизмы могут быть результатом дословного перевода с родного языка, логического анализа значений или интуитивного конструирования слов по аналогии. Придумывание слов особенно часто встречается в устной речи,

когда необходимо быстро выразить мысль и нет времени на поиск нужного слова в словаре, см.: [Oxford 1990: 97].

Стратегия придумывания слов может быть особенно продуктивной на начальных этапах изучения РКИ, когда учащийся стремится выразить мысль, несмотря на пробелы в лексике.

Пример: Студентка не знает слова *пылесос* и говорит: «Я купила... эээ... машину для чистки пола. *Пылемашина?*» Это пример интуитивного конструирования слова на основе семантики (*пыль* + *машина*).

3.2.1.4. Метакогнитивные стратегии

К метакогнитивным стратегиям Р. Оксфорд относит некоторые обобщенные и всем известные стратегии, такие как постановка целей и задач, определение цели языкового задания, поиск возможностей для практики, отложенное говорение для фокусировки на восприятии и др, см.: [Oxford 1990: 151-163]. По той причине, что эти стратегии известны всем, мы сосредоточим внимание на менее очевидных, но не менее действенных метакогнитивных стратегиях, а также дополним их стратегиями, которые не были включены в классификацию Оксфорд, но, по нашему мнению, обладают значительным потенциалом в развитии навыка говорения при самостоятельном обучении.

1. Предварительный обзор и связь с уже известным материалом

Оксфорд отмечает, что стратегия предварительного обзора и установления связей с уже известным материалом представляет собой один из ключевых метакогнитивных приемов, способствующих более глубокому и осмысленному усвоению иностранного языка. Ее суть заключается в том, чтобы до начала языкового задания учащийся ознакомился с основными принципами, новыми словами или структурой материала и попытался связать это новое знание с тем, что ему уже знакомо. Такая связь активизирует фоновое знание, помогает закреплять новую информацию и облегчает последующее обучение, см.: [Oxford 1990: 152].

2. Обращение внимания

Обращение внимания — ключевая стратегия, необходимая для эффективного развития всех языковых навыков, включая говорение. Эта стратегия включает два аспекта: направленное и избирательное внимание, см.: [Oxford 1990: 154-155].

Направленное внимание — это сознательное решение сосредоточиться на речевой задаче и исключить отвлекающие факторы. В самостоятельном обучении это может проявляться в создании условий для концентрации: выбор тихого места, отключение уведомлений, постановка цели (например: «потренировать вопросы»). Такой настрой повышает эффективность практики и глубину вовлечения.

Избирательное внимание предполагает фокусировку на конкретных языковых аспектах. Учащийся может, например, тренировать монологи с акцентом на падежи после предлогов или на интонацию в вопросах. В этом помогают чек-листы, грамматические опоры и аудио-материалы.

Развитие навыка говорения требует активной концентрации не только на содержании, но и на форме речи. Учащийся может ставить перед собой конкретные задачи: использовать новые слова в устных ответах, контролировать структуру высказывания, подражать интонации носителей. Важно, чтобы этот процесс сопровождался регулярной рефлексией: что получилось, что вызвало трудности, и как можно улучшить результат в следующий раз.

Пример направленного внимания: Студент самостоятельно готовится к устному экзамену по РКИ. Он включает аудиointервью на русском языке, а затем сам пытается пересказать его содержание вслух. Перед началом практики он осознанно решает: «В течение следующих 20 минут я сосредотачиваюсь только на своей русской речи, никакого телефона, никаких других задач».

Пример избирательного внимания: Студентка записывает короткие видео на русском, чтобы развивать беглость. Перед записью она решает: «Сегодня я обращаю внимание на ударение в словах и на правильное употребление рода существительных». Она повторно прослушивает свое видео, делает заметки и перезаписывает фрагменты, где допустила ошибки. За счет избирательного фокуса она учится контролировать конкретные элементы речи, улучшая точность и произносительную сторону говорения.

3. Формирования языковой привычки (привыкание к языку)

Стратегия направлена на регулярное и непринужденное восприятие иностранного языка в повседневной жизни. Ее цель — постепенное снижение языкового барьера и формирование устойчивого чувства знакомости с языком путем его частого пассивного и активного присутствия в повседневной среде учащегося. То есть не целенаправленное заучивание, а создание фоновой «языковой среды», в котором иностранный язык становится естественной частью повседневного опыта.

Учащийся может, например, сменить язык интерфейса на всех устройствах на русский (телефон, компьютер, приложения, социальные сети), в социальных сетях может подписаться на русскоязычные YouTube-каналы, Telegram-каналы и TikTok-аккаунты, постоянно слушать подкасты, например подкаст «Easy Russian» на русском и т.д.

Эта стратегия способствует выработке естественной реакции на иностранную речь, развитию языковой интуиции и повышению беглости, особенно в устной речи. Повторяющееся восприятие речевых структур, устойчивых выражений и интонаций позволяет учащемуся запоминать фразы и модели, которые затем легче использовать в говорении без предварительного перевода и сознательной грамматической обработки. Эта стратегия может соотноситься в какой-то мере со стратегией «Отложенное говорение для фокусировки на восприятии», предложенной Оксфорд, см.: [Oxford 1990: 155], которая предполагает сознательное или интуитивное решение временно воздерживаться от активной устной речи, чтобы сосредоточиться на восприятии языка на слух.

4. Узнавание о процессе изучения языка

Стратегия предполагает, что учащийся стремится понять, как именно происходит овладение языком, какие трудности возникают и какие стратегии помогают их преодолеть. Многие изучающие язык имеют слабое представление о механизмах языкового усвоения, хотя знание этих основ могло бы сделать их обучение более осмысленным и эффективным, см.: [Oxford 1990: 156].

Полезной в этом отношении может стать работа с книгами и другими источниками о методах изучения языков. Кроме того, значительную роль играет обсуждение: когда учащиеся делятся своими проблемами, задают вопросы и рассказывают о сработавших стратегиях, они учатся друг у друга, получают поддержку и осознают собственный стиль обучения. Эта стратегия применима ко всем языковым навыкам и особенно эффективна, если обсуждение ведется в контексте конкретного навыка. Осознание обучения помогает не только лучше понимать себя как учащегося, но и формировать более реалистичные цели, выбирать подходящие методы и становиться более самостоятельным и мотивированным в изучении языка.

5. Организация учебного процесса

Стратегия организации входит в список метакогнитивных стратегий, предложенных Оксфорд, см.: [Oxford 1990: 156], однако мы не опираемся на описание Оксфорд этой стратегии по той причине, что в настоящее время использование данной стратегии очень распространено и большинство учащихся уже интуитивно применяют ее в повседневной жизни, часто не осознавая этого. Использование расписаний, цифровых напоминаний, отдельных папок или приложений для записей и заметок стало обыденной практикой для студентов, особенно в условиях смешанного или дистанционного обучения.

Стратегия включает в себя создание комфортной физической среды, планирование учебного времени и ведение специальных записей, что способствует лучшей концентрации, устойчивости и эффективности в изучении.

Во-первых, правильная учебная обстановка (тишина, удобство, минимизация отвлекающих факторов) особенно важна для восприятия на слух и чтения. Учащимся рекомендуется организовать дома комфортное пространство для занятий языком и обеспечить себе условия для регулярной практики.

Во-вторых, организация времени через реалистичное недельное расписание помогает учащемуся поддерживать ритм обучения, распределять нагрузку между разными языковыми навыками и включать в план как занятия, так и отдых.

Наконец, важным инструментом является тетрадь по изучению языка. Она может использоваться для записи новых слов и выражений, грамматических конструкций, постановки целей, анализа ошибок и фиксации успешных стратегий. Такая тетрадь позволяет не только систематизировать материал, но и отслеживать собственный прогресс, что усиливает мотивацию и развивает автономность учащегося.

Для реализации стратегии «Организация» учащиеся активно используют цифровые инструменты, такие как:

- Notion – универсальное приложение для ведения записей, планирования и хранения материалов; позволяет создавать индивидуальные базы данных и учебные дашборды;
- Trello – система визуального планирования с досками и карточками для отслеживания задач и прогресса;
- Google Calendar – для создания расписания занятий, напоминаний о дедлайнах и отслеживания регулярных повторений;
- Todoist – приложение для списков задач с приоритетами, сроками и возможностью делить учебный процесс на этапы;
- Evernote – для хранения заметок, изображений, ссылок и других материалов, связанных с изучаемым языком;
- MyStudyLife – специализированный планировщик для студентов с возможностью учета расписания занятий, контрольных и домашних заданий
- И многие другие.

То есть, как мы можем наблюдать, стратегия организации все чаще реализуется с помощью цифровых технологий, которые интегрированы в повседневную учебную практику и позволяют более осознанно управлять своим языковым обучением.

6. Управление временем и повышение концентрации: техника Pomodoro и другие подходы

Наряду с использованием музыки для создания комфортного эмоционального фона, в самостоятельной практике говорения важную роль играет организация времени и поддержание внимания. Одной из самых известных и широко используемых

стратегий является техника Pomodoro. Она основана на принципе работы с таймером: учащийся устанавливает интервал (обычно 25 минут), в течение которого он полностью сосредоточен на одной задаче, например, на устной практике по определенной теме. По окончании интервала следует короткий перерыв (5 минут), после чего цикл повторяется. После 3–4 таких сессий делается более длинная пауза (15–30 минут). Для речевой практики Pomodoro может быть адаптирована следующим образом:

- в течение одного «помидора» учащийся тренирует монолог по теме, делает пересказ видео, отвечает на вопросы-симуляторы интервью,
- в перерывах он отдыхает или слушает музыку,
- после нескольких циклов он записывает рефлексию, прослушивает запись своей речи или анализирует ошибки.

Эта стратегия помогает разделить устную практику на управляемые отрезки, избежать переутомления, удерживать концентрацию, сделать самостоятельную речь регулярной частью повседневного режима.

Также учащиеся могут использовать и другие методы управления вниманием, такие как:

- техника «90/20»: 90 минут фокусированной работы и 20 минут отдыха — подходит для более длительных речевых сессий;
- визуальные таймеры или приложения (например, Forest, Flora, Plantie, Focus Keeper и др. или специальные Pomodoro-программы), которые делают процесс более наглядным и мотивирующим;
- создание расписания речевых сессий, где заранее определяется тема, длительность и цель каждого речевого упражнения.

Включение таких стратегий в самостоятельное обучение по РКИ делает процесс структурированным, осмысленным и устойчивым, а также способствует развитию навыков саморегуляции, что является важным условием успешного овладения устной речью.

7. Планирование языкового задания

Стратегия планирования языкового задания помогает учащемуся подойти к устному высказыванию осознанно, структурировать мысль, подобрать нужные языковые средства и заранее предусмотреть возможные трудности.

Планирование включает несколько этапов: понимание общей сути задания (тема, формат речи, целевая аудитория), уточнение конкретных требований (например, длительность выступления или коммуникативная цель), оценку собственных ресурсов (что уже известно, какие грамматические и лексические средства имеются) и выявление пробелов, которые нужно восполнить перед выполнением задания.

Так, при подготовке устного высказывания студент может определить, что тема выступления — система образования, что потребуется использование будущего времени, сравнительных конструкций и специализированной лексики. Далее он анализирует свои знания: какие конструкции он уже умеет применять, каких слов не хватает, какова структура высказывания и на основе этого пополняет словарный запас, делает заметки, репетирует вслух.

В условиях самостоятельного изучения РКИ такая стратегия позволяет превратить хаотичную речь в связное и грамматически корректное высказывание. Учащийся может заранее продумать, какие слова и выражения он хочет использовать, где сделать акцент, как будет открывать и завершать речь. При этом планирование особенно важно для начинающих: оно снижает тревожность, повышает уверенность и способствует более четкому выражению мысли.

8. Мониторинг собственных ошибок

Суть стратегии заключается в осознанном отслеживании и исправлении ошибок, возникающих в процессе говорения, а также в размышлении над их причинами. Такая стратегия помогает учащемуся не только повысить точность речи, но и глубже понять особенности изучаемого языка.

В говорении мониторинг особенно важен на среднем и продвинутом уровнях, когда внимание учащегося переключается с простого «говорить хоть как-то» на «говорить правильно». Учащийся учится замечать неудачные выражения, неверное

употребление грамматических форм или стилистические ошибки и старается корректировать их уже в процессе общения или сразу после.

Важно, чтобы самоконтроль не превращался в излишнюю самокритику: стремление исправить каждую мелочь может тормозить речь и мешать коммуникации. Приоритет следует отдавать наиболее значимым ошибкам, которые искажают смысл, вызывают непонимание или могут показаться невежливыми. Например, если студент замечает, что его краткий ответ прозвучал грубо, он может быстро исправиться, добавив вежливую форму обращения.

В самостоятельной практике говорения по РКИ учащиеся могут использовать различные приемы для развития навыка мониторинга:

- записывать собственную речь на аудио или видео и анализировать типичные ошибки;
- вести список трудностей в специальной тетради;
- выделять повторяющиеся ошибки и отслеживать их причины (например, кальки с родного языка);
- использовать чек-листы, чтобы перед выступлением проверять ключевые моменты (род, падежи, глагольные формы, вежливые обращения и др.).

9. Самооценка

Самооценка — это стратегия, позволяющая учащемуся осмысленно отслеживать свой прогресс в изучении языка. В контексте развития навыка говорения, особенно в условиях самостоятельного обучения, она приобретает особую значимость: учащийся сам оценивает, насколько улучшились его устная речь, беглость, точность и коммуникативная уверенность. В отличие от общих субъективных впечатлений, эффективная самооценка должна быть конкретной и основанной на наблюдаемых показателях. Для этого можно использовать чек-листы, языковые дневники, журнал успехов, а также простые повседневные наблюдения за своей речью.

Типичные методы самооценки в говорении включают:

- запись своей речи (монолога, диалога, презентации) и последующее сравнение с речью носителей или с записями, сделанными ранее;

- анализ реакций собеседников: насколько часто они просят повторить, насколько легко они понимают сказанное;
- наблюдение за собой: вырос ли словарный запас, снизилось ли количество пауз, стало ли меньше грамматических ошибок;
- рефлексия в тетради: какие темы уже даются легко, а какие вызывают трудности, что изменилось за месяц/полгода.

Самооценка помогает не только фиксировать прогресс, но и выявлять слабые стороны, корректировать цели и усиливать мотивацию. Она также способствует развитию ответственности за процесс обучения, что особенно важно для самостоятельных учащихся.

3.2.1.5. Аффективные стратегии

1. Использование прогрессивного расслабления, глубокого дыхания или медитации

Техники прогрессивного расслабления, глубокого дыхания и медитации доказали свою эффективность в снижении тревожности, которая часто сопровождает процесс изучения языка. Прогрессивное расслабление включает поочередное напряжение и расслабление мышц, глубокое дыхание помогает быстро успокоиться, а медитация способствует концентрации и внутреннему равновесию, см.: [Oxford 1990: 164].

Эти методы просты, доступны и могут использоваться как дома, так и в классе, без специальных условий. Например, учащиеся применяют их перед экзаменами или публичными выступлениями, чтобы снизить волнение и повысить уверенность. Регулярное использование этих стратегий помогает учащимся справляться со стрессом и эффективнее участвовать в языковом обучении.

Стратегии прогрессивного расслабления, глубокого дыхания и медитации могут эффективно применяться без необходимости использования каких-либо дополнительных инструментов или материалов. Для этого достаточно найти спокойное место, удобно сесть или лечь и посвятить несколько минут осознанному дыханию: медленно вдохнуть через нос, задержать дыхание и выдохнуть через рот, сосредотачиваясь на своих ощущениях. Даже 5–10 минут подобной практики в день

способствуют снижению уровня тревожности, улучшению концентрации и восстановлению внутреннего равновесия.

Тем не менее, для желающих получить дополнительную поддержку доступны многочисленные видео на платформе YouTube, направленные на проведение медитации, дыхательных упражнений или расслабляющих практик под голосовое сопровождение. Кроме того, существует ряд цифровых ресурсов и мобильных приложений, специально разработанных для поддержки аффективных стратегий. К ним относятся, например, Insight Timer, Meditopia, Calm, Headspace, Smiling Mind и Medito. Эти приложения предлагают как короткие медитации на каждый день, так и целые курсы, направленные на снижение тревожности, улучшение сна и развитие устойчивости к стрессу.

Мы можем отметить, что в настоящее время данные стратегии становятся все более популярными и активно используются студентами. Однако, на наш взгляд, и исходя из нашего собственного опыта, чаще всего эти стратегии используют учащиеся более зрелого возраста, в первую очередь, студенты университетов, обладающие уже сформированной рефлексией, осознанностью и способностью управлять своим эмоциональным состоянием. В то же время среди гимназистов подобные методы пока встречаются значительно реже. Это может быть связано как с ограниченным знанием о таких подходах, так и с менее развитой привычкой к самостоятельной регуляции своего обучения и эмоционального фона.

Тем не менее, мы полагаем, что постепенное введение этих техник также в школьную практику может значительно повысить мотивацию, устойчивость к стрессу и уверенность учащихся при выполнении устных заданий, особенно в стрессовых ситуациях, таких как устные экзамены, публичные ответы или диалоги с носителями языка. В условиях самостоятельного обучения стратегия расслабления может стать важным ресурсом для поддержания устойчивой концентрации и положительного отношения к процессу говорения.

2. Произнесение позитивных утверждений или же аффирмаций

Оксфорд обращает внимание на стратегию произнесения позитивных утверждений, которые помогают учащимся укреплять уверенность в своих языковых способностях

и снижать тревожность перед сложными заданиями, особенно в говорении, см.: [Oxford 1990: 165-166].

В настоящее время эта стратегия получает все большее распространение под названием «аффирмаций», то есть кратких положительных утверждений, которые человек регулярно повторяет вслух или про себя, чтобы настроиться на успех, справиться с тревогой и повысить самооценку. Аффирмации активно используются не только в психологических практиках, но и в образовательной среде, особенно в условиях самостоятельного обучения, где учащийся сам является главным источником внешней поддержки и мотивации.

На наш взгляд, аффирмации особенно полезны для учащихся, испытывающих языковую тревожность, неуверенность в устной речи или склонных к самокритике. Повторяя установки вроде «Я умею выражать свои мысли на русском», «Ошибки — часть обучения», «Я каждый день говорю лучше, чем вчера», учащийся не только формирует позитивный эмоциональный фон, но и переориентирует внимание со страха ошибки на сам процесс коммуникации.

3. Использование музыки

Мы не можем не отметить музыку как стратегию. Многие исследователи указывают на ее эффективность, а также сами учащиеся активно пользуются данной стратегией. Стратегия заключается в целенаправленном использовании музыкального сопровождения для создания благоприятного эмоционального фона, снижения тревожности и повышения мотивации к речевой практике.

Прослушивание спокойной, вдохновляющей или просто приятной музыки за несколько минут до начала устной практики помогает учащемуся расслабиться, настроиться на позитивное восприятие языка и преодолеть внутренние барьеры, связанные с речью. Это особенно важно в тех случаях, когда говорение воспринимается как стрессовая деятельность, вызывающая страх ошибок, неуверенность или напряжение.

В последнее время все большую популярность приобретают специальные музыкальные видео на YouTube, предназначенные для концентрации и снижения тревожности. Среди них — lofi-музыка, ambient-плейлисты, slow jazz и другие

мелодии. Эти материалы активно используются студентами как фон для учебы, подготовки к экзаменам или речевым практикам. Многие учащиеся включают такие видео не только перед началом речевой сессии, но и в процессе: например, во время проговаривания монологов или устного пересказа. Это помогает снять напряжение, создать привычную атмосферу и снизить внутреннюю критику, особенно в тех случаях, когда учащийся практикует без собеседника.

4. Изменение условий обучения (новая обстановка)

Иногда внутренняя тревожность, страх ошибок или потеря мотивации связаны не столько с самим языковым заданием, сколько с устоявшейся обстановкой, в которой оно выполняется. Привычное рабочее место или формат занятий может начать ассоциироваться с усталостью, напряжением или страхом быть оцененным. В таких случаях полезно использовать стратегию изменения условий обучения, которая помогает эмоционально «перезагрузиться» и снять внутренние блоки, связанные с речевой активностью. Суть стратегии заключается в осознанной смене внешнего контекста, в котором происходит языковая практика. Это может быть:

- смена физического пространства (перейти с рабочего стола в другую комнату, сесть у окна, выйти в парк или библиотеку);
- изменение формата (например, вместо записи видео — говорить перед зеркалом; вместо говорения стоя — лечь с закрытыми глазами и говорить вслух в расслабленном состоянии);
- создание нового «ритуала начала»: включить приятную музыку, зажечь свечу, надеть наушники, использовать другой язык интерфейса на компьютере или телефоне;
- работа в другом времени суток (например, практиковать речь рано утром или вечером, если дневные часы вызывают усталость).

Пример: учащийся, у которого речевая тревожность возникает при попытке записать видео за письменным столом, решает попробовать проговаривать монологи на русском языке во время прогулки в одиночестве, в наушниках, или сидя на диване с чаем. Это создает ощущение спонтанности и снимает ощущение давления, связанного с «официальной» речевой практикой.

Изменение обстановки помогает разорвать негативную ассоциацию с «напряженным» местом, создать новые позитивные эмоциональные якоря и восстановить чувство новизны и интереса к говорению. Особенно полезна эта стратегия при длительном самостоятельном обучении, когда рутина начинает вызывать усталость, и учащемуся требуется эмоциональный «перезапуск». Таким образом, стратегия «изменение условий обучения» служит инструментом эмоциональной регуляции, снижает тревожность, повышает вовлеченность и восстанавливает мотивацию в процессе овладения устной речью.

5. Самопоощрение

Оксфорд отмечает, что одна из эффективных аффективных стратегий в изучении иностранного языка — это намеренное вознаграждение себя за приложенные усилия или успешно выполненное задание, см.: [Oxford 1990: 166]. Такая стратегия помогает поддерживать мотивацию, снижать стресс и формировать положительное отношение к обучению. Особенно полезна она становится в условиях самостоятельного обучения, когда внешний контроль и поддержка отсутствуют, и все обучение зависит от самого учащегося.

Мы хотим также поделиться собственным наблюдением, основанным на практике и личном опыте и опыте общения с учащимися: стратегия самопоощрения действительно работает как мягкий, но устойчивый способ поддерживать регулярность занятий и положительный эмоциональный настрой, особенно при развитии навыков устной речи. Многие учащиеся, особенно на средних этапах изучения языка, сталкиваются с тем, что речевая практика требует усилий, дисциплины и преодоления психологического дискомфорта. В этих условиях небольшие поощрения за выполнение запланированных заданий могут стать дополнительным стимулом к продолжению занятий.

Например, учащийся может заранее договориться с собой: «Если я сегодня запишу два коротких монолога по новым словам, то посмотрю любимый сериал» или «После 20 минут практики говорения на русском я пойду на прогулку». Главное — чтобы вознаграждение воспринималось как дружественный жест поддержки, а не как

манипуляция или обязательство. Таким образом, говорение не ассоциируется с принуждением, а становится частью естественного ритма дня.

6. Прислушивание к своему телу

Оксфорд выделяет, на наш взгляд, очень важную стратегию — стратегию прислушивания к своему телу, которая помогает учащимся осознавать и управлять своими эмоциями, влияющими на языковое обучение, особенно на устную речь. Физические ощущения (напряжение в мышцах, дрожь, боль в животе или головная боль) могут сигнализировать о тревоге, страхе или стрессе, которые мешают говорить свободно и уверенно, см.: [Oxford 1990: 167].

Мы считаем, что учащимся действительно важно научиться распознавать такие сигналы, чтобы вовремя отреагировать, например, сделать паузу, подышать глубже или применить техники расслабления. Осознание физического состояния помогает наладить эмоциональный контакт с собой, что в свою очередь способствует лучшей концентрации и снижению языковой тревожности.

7. Ведение дневника изучения языка

Мы не можем не обратить внимание на ведение дневника изучения языка. Оксфорд пишет, что это стратегия эффективна для осознания собственных эмоций, установок и стратегий в процессе обучения, особенно в устной практике. Дневники позволяют учащимся рефлексировать над своими успехами, трудностями, страхами и мотивацией, фиксируя не только результаты, но и внутренние переживания. Такие записи помогают учащимся замечать закономерности в собственном обучении, находить эффективные приемы, осознавать, что вызывает тревожность или скуку, и вносить нужные изменения. Дневники можно вести как по заданной структуре, так и в свободной форме, см.: [Oxford 1990: 167-168].

Данная стратегия может быть эффективно поддержана за счет внедрения цифровых платформ и приложений, таких как Day one Journal, Daylio Journal, 5 Minute Journal и др., в которых учащиеся могут фиксировать свои мысли, переживания и эмоции.

8. Не бояться делать ошибки

Ошибки — неизбежная и естественная часть изучения языка, особенно на этапе активной устной практики. На это указывают как исследователи, так и сами учащиеся с большим опытом изучения иностранных языков. Они подчеркивают, что ошибки являются важнейшим инструментом обучения, поскольку позволяют осознать слабые места, скорректировать произношение или грамматику, а главное — сохранить мотивацию к дальнейшей речевой практике.

Тем не менее, многие учащиеся воспринимают ошибки как признак неуспешности, из-за чего возникает языковая тревожность, страх говорить и стремление избегать коммуникации. Стратегия «не бояться делать ошибки» заключается в осознанном изменении отношения к ошибкам: с негативного (стыд, фрустрация) на конструктивное (опыт, сигнал для роста, путь к беглости речи). Она помогает сформировать здоровое восприятие процесса обучения, в котором ошибки — это не преграда, а естественный и даже необходимый элемент движения вперед.

В самостоятельном обучении эта установка особенно важна, так как учащийся работает без внешнего контроля и может легко утратить мотивацию из-за самооценки. Установка может звучать так: «Ошибки — это не провал, а способ двигаться вперед. Даже носители языка ошибаются. Главное — выразить мысль и попробовать».

Примеры применения стратегии:

- При записи устного ответа учащийся не стирает первую версию, а сохраняет ее как часть учебного процесса.
- После монолога студент фиксирует, какие ошибки он допустил, и отмечает, чему они его научили.
- В диалоге он продолжает говорить, даже если не уверен в грамматике, потому что цель — передать смысл, а не говорить безупречно.

9. Составление списков заблуждения и страхов

Одна из ключевых причин языковой тревожности — это неосознанные установки и иррациональные убеждения, которые мешают учащемуся говорить на иностранном языке. Многие из них носят автоматический характер: «Я скажу глупость», «Надо

мной будут смеяться», «Моя речь ужасна». Такие мысли формируют внутренние барьеры, блокируют спонтанность и приводят к избеганию речевой практики.

Стратегия составления списка заблуждений и страхов помогает вынести эти установки на поверхность, осознать их, оценить их реалистичность и начать их замену на более поддерживающие и конструктивные установки. Составление такого списка не только снижает тревожность, но и формирует привычку к внутреннему диалогу и саморефлексии. Учащийся учится замечать деструктивные мысли, ставить их под сомнение и заменять на более адаптивные.

Эта стратегия особенно актуальна в условиях самостоятельного обучения, когда учащийся сталкивается с тревожностью наедине с собой, без внешней поддержки или мгновенной обратной связи.

Этапы реализации стратегии:

1. Запись всех мыслей и страхов, связанных с говорением.

Учащемуся предлагается взять лист бумаги и честно выписать все, что он боится услышать, почувствовать или испытать в ситуации устного общения.

Примеры:

- Я забуду нужное слово.
- Надо мной будут смеяться.
- Моя речь звучит глупо.
- Мой акцент смешной.
- Я не смогу продолжить фразу и зависну.

1. Оценка вероятности каждого страха.

После составления списка рекомендуется задать себе вопрос: «Насколько реально, что это произойдет?» и оценить по шкале от 1 (почти невозможно) до 5 (вполне вероятно). Этот шаг помогает рационализировать эмоциональные реакции и увидеть несоответствие между страхом и реальностью. Если же учащийся не может абстрагироваться и ему кажется, что все вполне вероятно, то тогда ему стоит проверить это на практике. То есть в контролируемой, безопасной обстановке намеренно создать речевую ситуацию, которая вызывает тревогу, и понаблюдать за тем, что произойдет в реальности. Например, учащийся может записать короткое видео, где он говорит на

русском, и показать его другу или преподавателю, заранее ожидая возможной реакции. Или задать вопрос на русском в онлайн-чате, в языковом приложении или даже продавцу в магазине. В большинстве случаев он увидит, что его страхи не оправдываются: собеседник не смеется, не осуждает и не прерывает разговор. Более того, чаще всего люди оказываются доброжелательными, терпеливыми и даже поддерживающими, особенно когда видят старание. Такой практический опыт помогает подтвердить иррациональность страха не только логически, но и эмоционально, и в дальнейшем он может опираться на него как на доказательство того, что говорить на языке — безопасно, допустимо и вполне в его силах. С каждым таким опытом тревожность снижается, а уверенность в собственной способности к говорению возрастает.

2. Анализ и поиск альтернатив.

Далее после составления списка учащийся размышляет: Что я могу сделать, если это все же произойдет?

Например:

- Если я забуду слово, то я опишу его другими словами или попрошу помощи.
- Если моя речь будет с ошибками, то собеседник, скорее всего, поймет, и никто не будет смеяться.
- Если мне станет неловко, то я могу сделать паузу, вдохнуть и продолжить.

3. Переход к позитивным установкам.

Финальный этап — формулировка новых поддерживающих мыслей, которая включает стратегию аффирмаций.

Например:

- Ошибки — это часть процесса.
- Я учусь, и это нормально — звучать неидеально.
- С каждым разом мне будет легче говорить.

10. Смена перспективы: «А если бы на его месте был я?»

Многие учащиеся боятся говорить на иностранном языке не из-за отсутствия знаний, а из-за страха быть осмеянными, непонятыми или осужденными. Особенно остро это проявляется в устной речи: человек ощущает внутреннюю уязвимость и боится негативной оценки. Однако, как показывают наблюдения, этот страх зачастую иррационален и основан на ложных установках.

Стратегия «смены перспективы» направлена на то, чтобы выйти за пределы собственной тревоги и посмотреть на ситуацию глазами другого человека, того самого, от кого якобы исходит угроза осуждения.

Упражнение: учащемуся предлагается задать себе вопрос «А что бы я почувствовал, если бы рядом кто-то стал говорить на моем родном языке, пусть с ошибками?» Ответ почти всегда очевиден: уважение, интерес, желание помочь, восхищение смелостью. Мало кто воспринимает говорящего как «глупого» или «некомпетентного», наоборот, большинство людей искренне рады, что кто-то старается выучить их язык.

Такой мысленный эксперимент помогает учащемуся перенести акцент с страха осуждения на осознание поддержки, которую он, скорее всего, получит. Более того, он осознает, что окружающие, как правило, оценивают намерение и усилие, а не идеальность исполнения.

Эта стратегия также может быть дополнена вопросом: «Если бы страх не сдерживал меня — что бы я сделал?» Подобная постановка открывает доступ к желаемому поведению и помогает учащемуся действовать не под влиянием тревоги, а исходя из своих целей и интересов. Психологический эффект данной стратегии заключается в постепенном снижении страха негативной оценки, что позволяет учащемуся чувствовать себя более свободно в процессе устной речи. Она способствует повышению уверенности в праве говорить с ошибками, воспринимая их как естественную часть обучения. Это ведет к эмоциональному освобождению от внутреннего давления и ожидания «идеального» результата. В результате формируется устойчивая, поддерживающая установка: «Я не обязан быть идеальным, я имею право учиться и говорить», которая позволяет учащемуся действовать более свободно и уверенно в любых речевых ситуациях.

11. Ориентация на цель общения

Во время говорения на иностранном языке учащийся может испытывать стресс из-за стремления к грамматической точности, правильному произношению и «безошибочности». Это приводит к излишнему самоконтролю, паузам, застреванию в середине фразы и даже отказу от высказывания. Стратегия фокусировки на коммуникативной цели предлагает изменить вектор внимания: перенести его с формы речи на смысл и главную цель высказывания (быть понятым, передать мысль, выразить намерение).

Вместо того чтобы думать: «Я должен сказать все правильно», учащийся настраивается: «Я хочу, чтобы собеседник понял, что я имею в виду», «Моя цель — получить нужную информацию, объясниться, задать вопрос»

Суть стратегии — не игнорирование грамматики, а снижение ее приоритета в стрессовой ситуации. Это помогает снизить языковую тревожность и сохранять речь в потоке, не обрывая коммуникацию из-за ошибок или неуверенности.

Пример: Учащийся говорит: «Я вчера... в магазин... я купить хлеб». В этот момент он понимает, что допустил ошибку, но не останавливается на самокоррекцию, а продолжает: «И там не было хлеба. Я купить сыр. Понимаете?» Он добивается понимания, достигает цели общения, и именно это становится успехом. Более того, в большинстве случаев собеседник не только поймет сказанное, но и с готовностью поможет, переформулирует фразу или мягко исправит речь, поддерживая усилие учащегося, а не оценивая его ошибки.

12. Визуализация успешного речевого опыта

Стратегия визуализации предполагает, что учащийся намеренно представляет себе в уме ситуацию, где он успешно говорит на иностранном языке, то есть ясно, уверенно, без страха. Он «проигрывает» мысленно эпизод общения: с преподавателем, носителем языка, другом или незнакомцем, воображает, как спокойно формулирует мысли, использует нужные слова, улыбается, получает позитивную реакцию и справляется даже с небольшой ошибкой.

Эта техника основана на том, что наш мозг не всегда отличает воображаемое от реального опыта, особенно если в визуализации задействованы чувства и детали:

жесты, интонация, выражения лиц. Регулярная практика создает положительное эмоциональное подкрепление, формирует образ «я — говорящий» и снижает тревожность перед реальными ситуациями.

Пример: учащийся представляет, как он подходит к преподавателю и задает вопрос на русском. Он говорит спокойно, делает небольшую паузу, находит нужное слово и видит, что преподаватель кивает с пониманием и улыбается. Эта сцена проигрывается несколько раз в течение недели перед настоящим выступлением, и когда наступает реальный момент, у учащегося уже есть внутренняя уверенность: «Я это уже делал».

Эта стратегия особенно полезна:

- перед устными экзаменами, собеседованиями, презентациями;
- перед участием в диалоге или разговорной практике с носителем;
- в период восстановления мотивации после неудачного речевого опыта.

Чтобы эффективно практиковать визуализацию, учащемуся следует найти тихое и комфортное место, где ничто не будет отвлекать. Затем, закрыв глаза, он мысленно представляет конкретную ситуацию общения, например, знакомство с новым человеком, заказ еды в кафе или диалог на уроке. Важно не просто вообразить слова, но и воспроизвести в уме жесты, интонацию, выражения лица, а также реакцию собеседника. Полезно подключить эмоции: почувствовать уверенность, спокойствие, радость от того, что общение проходит успешно. Завершить визуализацию стоит положительным исходом, а точнее пониманием, благодарной или доброжелательной реакцией собеседника, что создает прочную эмоциональную основу для будущих реальных речевых ситуаций.

3.2.1.6. Социальные стратегии

1. Запрашивание исправлений

Стратегия запрашивания исправлений заключается в том, что учащийся сознательно просит собеседника или преподавателя указать на ошибки в его речи или письме. Она особенно полезна при говорении и письме, где ошибки наиболее заметны. Это помогает учащемуся не только исправить конкретные недочеты, но и понять, какие

именно ошибки мешают общению или могут быть неправильно поняты, см.: [Oxford 1990: 169-170].

Однако мы хотим также отметить, что важно учитывать, какие и сколько ошибок стоит исправлять. В разговоре лучше просить исправлять только значимые ошибки, чтобы не нарушать естественный ход общения. Новичков не стоит перегружать замечаниями, чтобы не снизить их мотивацию. Более опытные учащиеся могут просить отметить проблемные места и попытаться исправить их сами.

2. Запрос обратной связи

Если стратегия запрашивания исправлений ориентирована на получение конкретных языковых корректировок (например, указание на грамматические или лексические ошибки), то стратегия запроса обратной связи, которую мы предлагаем, направлена на более широкое понимание качества своей речи и ее восприятия собеседником. Речь идет не только об исправлениях, но и о впечатлении, которое производит высказывание в целом, о понятности, уместности, интонации, темпе речи, стиле общения и логике изложения.

Учащийся, применяющий данную стратегию, может задать собеседнику или преподавателю один или несколько обобщенных вопросов, таких как: «Как тебе звучит моя речь?», «Было ли понятно, что я хотел сказать?», «Я уверенно говорю?», «Слышно ли, что я нервничаю?», «Какие моменты тебе понравились, а над какими стоит еще поработать?»

Цель стратегии — получить не оценку, а обратную связь как форму поддержки, понимания и ориентации в собственных речевых усилиях. Важно подчеркнуть, что такая обратная связь может включать как замечания, так и положительные отклики, что особенно ценно для формирования устойчивой мотивации и уверенности в собственных силах.

Эта стратегия важна по нескольким причинам:

- Она помогает выйти за рамки «правильно/неправильно» и увидеть свою речь как целостное коммуникативное действие;
- Поддерживающая обратная связь способствует снижению тревожности и повышению уверенности в говорении;

- Учащийся учится воспринимать мнение собеседника как ресурс, а не как угрозу;
- Она развивает рефлексия и помогает более осознанно подходить к устной практике.

Пример: После устного ответа или монолога учащийся может сказать: «Мне важно понять, насколько хорошо я донес мысль. Что бы ты посоветовал улучшить в моей речи?» или: «Я тренировался говорить более связно — удалось ли это заметить?» В отличие от стратегии «исправь мою ошибку», здесь фокус не на отдельных речевых единицах, а на общем качестве коммуникации.

Более того, на практике данную стратегию можно применять по-разному: например, в парной работе, когда учащиеся обмениваются обратной связью не по конкретным ошибкам, а по таким аспектам, как понятность, логика и выразительность речи. Также она эффективно используется в онлайн-разговорах, где важно не только говорить, но и понимать, как воспринимается речь. В условиях самостоятельного обучения учащийся может записывать свою речь на диктофон или видео и затем оценивать ее самостоятельно по чек-листу: была ли речь связной, насколько уверенно она прозвучала, легко ли было следить за мыслью. Такой подход развивает навык саморефлексии и способствует более осознанной работе над устной речью.

3. Сотрудничество с носителями языка или продвинутыми пользователями

Стратегия сотрудничества с носителями языка или опытными пользователями помогает учащимся эффективнее развивать все языковые навыки, особенно аудирование и говорение. Суть этой стратегии заключается в активном взаимодействии: учащийся не просто слушает или говорит, а старается осознанно управлять общением, например, просит говорить медленнее, уточняет непонятное, следит за невербальными сигналами, см.: [Oxford 1990: 170-172].

4. Развитие культурного понимания

В процессе самостоятельного изучения русского языка как иностранного развитие культурного понимания играет ключевую роль, особенно при формировании навыка

говoreния. Знание норм, традиций и коммуникативных особенностей русскоязычной культуры помогает не только точнее понимать, что и как уместно сказать, но и чувствовать себя увереннее в реальных речевых ситуациях, см.: [Oxford 1990: 172].

Самостоятельный учащийся может использовать культурное погружение как опору для устной практики: смотреть русские фильмы, слушать интервью, наблюдать за языковыми и невербальными нюансами общения (интонацией, дистанцией, обращениями). Это позволяет имитировать живую речь, лучше понимать интонационные модели и осваивать речевые клише, типичные для русскоязычного общения. Кроме того, культурное понимание помогает избежать коммуникативных недоразумений. Например, вежливая формула на одном языке может звучать слишком прямолинейно на другом. Осознанное внимание к таким различиям делает речь более гибкой и естественной.

5. Регулярная практика

Регулярная практика представляет собой одну из наиболее ценных стратегий в изучении иностранных языков. Она заключается в регулярном использовании языка в коммуникативных ситуациях для понимания, говорения, чтения и письма в непосредственном взаимодействии с другими людьми или аутентичными материалами.

В данном контексте Р. Оксфорд выделяет стратегию «практика в естественных условиях», которая способствует не только развитию языковой компетенции, но и формирует более глубокое понимание культурного контекста, в котором функционирует изучаемый язык. Данная стратегия может реализовываться во всех четырех видах речевой деятельности. Особенно важной она становится в области говорения, так как именно живая, спонтанная речь требует от учащегося высокой степени гибкости, внимания к интонации, мимике, жестам и культурным нормам общения, см.: [Oxford 1990: 74-79].

Оптимальной формой такой практики является жизнь в языковой среде, то есть постоянное пребывание или временная поездка в страну изучаемого языка. В этом случае учащийся оказывается в ситуации непрерывного языкового контакта, что способствует активному использованию речи в бытовом, учебном и

профессиональном контексте. Однако даже при отсутствии возможности выехать за границу существует множество альтернатив. Несмотря на то, что студенты Тарту находятся в основном вне русскоязычной среды, у них все же есть реальные возможности для живого общения на русском языке. Так, например, одной из возможностей является географическое преимущество Эстонии, где есть регионы с преимущественно русскоязычным населением. Даже не покидая страну, учащиеся могут организовать краткосрочные языковые «погружения», например, отправившись в такие города, как Нарва, Силламяэ или Кохтла-Ярве, где русский язык активно используется в повседневной жизни. Такие поездки можно рассматривать как доступную альтернативу языковым стажировкам за границей. Проведя хотя бы один-два дня в русскоязычном городе, учащиеся могут:

- практиковать спонтанную устную речь в магазинах, кафе, на улицах;
- взаимодействовать с местными жителями в реальных коммуникативных ситуациях;
- лучше почувствовать ритм и интонацию живой разговорной речи;
- преодолеть страх перед ошибками и научиться импровизировать в языке.

Если учащийся имеет возможность вступить в диалог в реальной жизни (будь то случайная беседа в городе, разговор с соседом, участие в культурном мероприятии или языковой обмен, то такой опыт оказывает заметное положительное влияние.

Однако в условиях, когда непосредственное общение бывает затруднено или нерегулярно, цифровые ресурсы становятся важной поддержкой самостоятельного обучения. Сегодня существует множество способов погружения в языковую среду с помощью технологий. Одной из этих возможностей является поиск языкового обмена через специализированные платформы, такие как Tandem, Lingbe, Speaky, HelloTalk, InterPals, Italki, HoloSpeak, ConversationExchange, Hilokal и др.

Наряду с платформами языкового обмена, все большую роль в создании условий для языковой практики начинают играть технологии искусственного интеллекта и голосовые боты. Современные ИИ-системы позволяют моделировать живое общение, обеспечивая учащимся возможность взаимодействовать с виртуальными собеседниками, способными поддерживать диалог, задавать вопросы, исправлять ошибки и даже адаптироваться к уровню знаний пользователя.

Использование голосовых ботов становится особенно ценным в тех случаях, когда отсутствует возможность регулярного общения с носителями языка. Такие ресурсы, как ChatGPT, Alice Yandex, Replika, Geminin, а также специализированные бесплатные образовательные платформы: Gliglish, SpeakPal.ai, LangAI и др., позволяют тренировать навыки говорения в имитации диалога.

Отдельно хотелось бы обратить внимание на голосовую функцию ChatGPT, так как она является одним из наиболее гибких и инновационных инструментов для тренировки устной речи. Данная функция позволяет вести живой голосовой диалог с искусственным интеллектом, что открывает уникальные возможности для самостоятельной практики спонтанной, реактивной и тематически направленной речи на русском языке. Благодаря возможности устного взаимодействия, ChatGPT может моделировать реальные ситуации общения. Например, имитировать множество типичных сценариев, будь то разговор в поликлинике, бронирование гостиницы, неформальное общение с другом или прохождение собеседования.

Кроме того, ChatGPT может не только задавать вопросы, но и направлять разговор в рамках определенной темы, например, «здоровье», «экология», «образование», «путешествия». Это позволяет учащемуся отрабатывать связную речь, расширять тематический словарь и тренировать использование грамматических структур в рамках заданной темы. Более того, пользователь может попросить ИИ оценить развернутый ответ, указать, насколько он логичен, разнообразен и грамматически точен.

При соответствующем запросе (например: «Поправляй мои ошибки» или «Говори, если я неправильно произношу или строю фразу») ChatGPT может выполнять коррекционно-обучающую функцию, обращая внимание на недочеты и предлагая корректные варианты.

Более того, ChatGPT может помочь с реализацией многих стратегий, описанных в настоящей работе. В том числе:

- Мнемонических. Например, ChatGPT можно попросить создать персонализированные ассоциации, попросить сделать карточки с ассоциациями, попросить провести тренировку через викторины и

повторения, попросить подготовить текст с пропущенными словами, чтобы учащийся мог самостоятельно их вставить и т.д.

- Когнитивных. ChatGPT Может составлять упражнения на повторение и анализ. Он также может помогать в анализе ошибок, то есть если учащийся скажет: «Я не понимаю, почему здесь нужна такая грамматическая конструкция», то он может объяснить логику и привести примеры. Более того, по определенной теме (лексика, грамматика, устная речь) он может предложить комплекс упражнений.
- Метакогнитивных. ChatGPT может составить учебный план, предложить шаблоны и инструменты самоконтроля, предложить формы саморефлексии, встроить контроль в процесс и т.д.

Подводя итог всему сказанному, хотелось бы еще раз подчеркнуть, что рассмотренные в данной части главы практические рекомендации основаны на выявленных потребностях учащихся и актуальных подходах к самостоятельному обучению. В центре внимания оказались ключевые стратегии, способствующие развитию устной речи — одного из самых трудных, но необходимых аспектов овладения русским языком как иностранным. Предложенные стратегии направлены на формирование регулярной и осмысленной речевой практики, снижение тревожности, повышение уверенности, а также развитие автономии учащегося и т.д.

Внимание было также уделено возможностям интеграции цифровых ресурсов, которые не только поддерживают реализацию стратегий, но и расширяют возможности обучения за пределами классной среды. Несмотря на то, что мы не проводили детального анализа этих ресурсов, их включение отражает реальный запрос учащихся на доступные и эффективные инструменты речевой практики.

В заключение можно отметить, что разработанный комплекс рекомендаций может служить практическим ориентиром для учащихся, стремящихся развить навыки устной речи самостоятельно. Он также может быть полезен преподавателям, заинтересованным в создании условий для более автономного, гибкого и мотивированного языкового обучения.

Заключение

Настоящая магистерская работа посвящена рассмотрению особенностей самостоятельного обучения как дополнительного ресурса при изучении русского языка как иностранного, особенно в условиях ограниченного количества аудиторных часов и отсутствия языковой среды, а также разработке практических рекомендаций для учащихся, направленных на более эффективную организацию процесса самообучения.

Актуальность темы определяется возрастающим значением самостоятельного обучения учащихся в образовательном процессе, а также необходимостью преодоления многочисленных барьеров, мешающих достижению желаемого уровня владения языком.

В ходе теоретического анализа основное внимание нами было уделено рассмотрению самостоятельного обучения как ключевого ресурса в овладении русским языком как иностранным. Были проанализированы его определения, формы, стили и стратегии, а также условия, способствующие его эффективности, такие как мотивация, саморегуляция, доступ к разнообразным ресурсам и др. В этом контексте самостоятельное обучение рассматривалось как важный инструмент для преодоления многочисленных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся, изучающие РКИ. К таким трудностям относятся лингвистические барьеры (в первую очередь, грамматические и фонетико-графические сложности), психологические факторы (тревожность, страх ошибки, неуверенность) и социокультурные ограничения (отсутствие языковой среды и дефицит речевой практики). Перечисленные трудности подтвердили во многом и результаты проведенного нами среди изучающих русский язык как иностранный опроса.

Практическая часть работы была построена на данных, полученных путем опроса учащихся гимназий и Тартуского университета, изучающих русский язык как иностранный, которые подтвердили, что многие из них сталкиваются с описанными в теоретической части барьерами, включая лингвистические, психологические и социокультурные трудности. Всего в опросе приняло участие 81 человек. При этом большая часть респондентов (65.4%) указала, что прибегает к самостоятельному обучению и использует дополнительные ресурсы. Однако анализ открытых ответов

показывает, что разнообразие этих ресурсов крайне ограничено и не все их можно отнести к ресурсам самообучения.

Результаты анкетирования также показывают, что низкий уровень владения русским языком не связан напрямую с фактом использования или неиспользования дополнительных ресурсов. Многие учащиеся действительно прибегают к ним, однако это не всегда можно назвать полноценным самостоятельным обучением. Основная трудность заключается, скорее, в низкой осведомленности о сути самообучения, его целях, формах, стратегиях и принципах организации. То есть, другими словами, даже если учащийся использует словарь, переводчик или смотрит видео на русском, это еще не означает, что он осознанно и систематически выстраивает процесс самообучения. Отсутствие понимания, что самостоятельное обучение требует активной вовлеченности, саморегуляции, применения стратегий и рефлексии, приводит к тому, что усилия оказываются неструктурированными и не дающими устойчивого результата, то есть недостаточно эффективными. В связи с чем мы попытались дать практические рекомендации для более эффективной работы с дополнительными ресурсами в процессе самостоятельного изучения языка, а также показать эффективность организованного и осмысленного самообучения как дополнительного ресурса в процессе овладения тем или иным иностранным языком.

В ходе опроса респонденты проявили высокий интерес к развитию говорения и обозначили потребность в дополнительных средствах для самостоятельной разговорной практики. Этот результат был вполне ожидаемым, поскольку говорение традиционно вызывает наибольшие трудности у изучающих иностранный язык, особенно при недостатке языковой среды и ограниченном времени на устную практику в рамках школьных или университетских занятий. Кроме того, именно устная речь чаще всего становится основным показателем уверенного владения языком в реальной коммуникации, что делает ее развитие особенно значимым для учащихся.

Исходя из полученных данных, вторая часть практической работы была сосредоточена на разработке рекомендаций по организации самообучения, направленной на развитие навыков говорения. Эти рекомендации включают

ключевые стратегии обучения, которые были дополнены подбором цифровых ресурсов, способствующих их эффективной реализации.

В качестве теоретической опоры мы использовали классификацию стратегий, предложенную Р. Оксфорд, однако не ограничивались исключительно ее стратегиями. В представленную систему были интегрированы дополнительные стратегии, которые, на наш взгляд, являются актуальными и действенными в условиях современного самостоятельного обучения, особенно в контексте развития устной речи по РКИ. Кроме того, в рекомендации были включены стратегии, основанные на нашем практическом опыте, как в изучении иностранных языков, так и в преподавании, а также на наблюдении за речевой практикой учащихся.

Мы также хотим обратить внимание на то, что предложенные в работе рекомендации могут использоваться не только самими учащимися, но и преподавателями, поскольку именно преподаватель играет ключевую роль в формировании у студентов навыков эффективного самостоятельного обучения. Важно, чтобы он не только направлял учащихся к самостоятельной практике, но и целенаправленно знакомил их с обучающими стратегиями, помогал осмыслить их значимость и включал соответствующие элементы в учебный процесс. Такая поддержка позволяет учащимся не просто использовать ресурсы интуитивно, но выстраивать осознанную, структурированную и устойчивую систему самообучения.

Результаты, полученные в рамках данной магистерской работы, открывают, на наш взгляд, ряд перспективных направлений для будущих исследований. В первую очередь, дальнейшее внимание может быть уделено глубокому анализу цифровых ресурсов, используемых в самостоятельном обучении, с целью выявления их эффективности в развитии конкретных речевых навыков. Несмотря на то, что в настоящей работе мы обозначили ряд ресурсов, представляющих практический интерес, их анализ требует отдельного исследования.

Кроме того, представляет интерес сравнительное исследование эффективности различных стратегий самостоятельного обучения, особенно в контексте устной речи. Например, можно проанализировать, какие стратегии чаще применяются успешными учащимися и каким образом они интегрируют их в учебный процесс. Также можно

изучить, как учащиеся выбирают стратегии: интуитивно или с помощью наставничества преподавателя, и как это влияет на результаты.

Отдельного внимания заслуживают исследования, направленные на отслеживание динамики развития навыков говорения у учащихся, которые систематически применяют стратегии самообучения. Это позволило бы получить более полное представление о влиянии самостоятельного обучения на языковую компетенцию в долгосрочной перспективе.

Список использованной литературы

1. Азимов, Щукин: *Азимов Э. Г., Щукин А. Н.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Бим-Бад: *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. М., 2002.
3. Жеребило: *Жеребило Т. В.* Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010.
(Эл. репринт: <https://rus-lingvistics-dict.slovaronline.com>, 13.01.2025).
4. Мещеряков, Зинченко: *Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П.* Большой психологический словарь. М., 2003.
(Эл. репринт: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf>, 3.02.2025).
5. Тришин: *Тришин В. Н.* Словарь синонимов ASIS. 2013.
6. Ушаков: *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь Ушакова. 1935-1940.
7. Акманова: *Акманова С. В.* Развитие навыков самообучения у студентов университета. Магнитогорск, 2004.
8. Воробьева: *Воробьева А.* Аудирование на начальных этапах обучения русскому языку как иностранному. Бакалаврская работа. Тарту, 2018.
9. Выготский 1983: *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. М., 1983. Т. 3.
10. Захава-Некрасова: *Захава-Некрасова Е. Б.* Роль и место грамматики в процессе обучения русскому языку на начальном этапе // Русский язык и методика его преподавания нерусским. М., 1973. https://syrrik.narod.ru/zahava.htm#_ftn1 (4.03.2025).
11. Караванов: *Караванов А. А.* Виды русского глагола: значение и употребление. Москва, 2005.
12. Кондрашова: *Кондрашова Н. В.* Прогнозирование и исправление студенческих ошибок при обучении иностранным языкам // Научный диалог. 2015.
13. Кюльмоя и др: *Кюльмоя И. П., Вайгла А. Э., Солль М.* Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков. Тарту, 2003.
14. Лебедева: *Лебедева Ю. Г.* Звуки. Ударение. Интонация: учебное пособие по фонетике русского языка для иностранцев. М., 1986.
15. Ломб: *Ломб К.* Как я изучаю языки. М., 1978.

16. Пахк: *Пахк Х.* Типичные ошибки и их коммуникативная значимость в письменных работах эстоноговорящих учеников, изучающих РКИ. Магистерская работа. Тарту, 2021.
17. Переосмысливая образование: Переосмысливая образование: образование как всеобщее благо? Париж, 2015. (Эл. репринт: <https://unesdoc.unesco.org>, 25.01.2025).
18. Савченко и др.: *Савченко Т. В., Синева О. В., Шорина Т. А.* Русский как иностранный. Методика РКИ. Обучение грамматике // Первое сентября. Русский язык. 2007. <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200700706> (7.04.2025).
19. Семенова: *Семенова, С. В.* Роль мобильных приложений в изучении и преподавании РКИ. Тарту, 2023.
20. Тер-Минасова: *Тер-Минасова С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
21. Шарапова: *Шарапова И.* Коммуникативно значимые и коммуникативно незначимые грамматические ошибки в русской письменной речи учащихся школ с эстонским языком обучения. Магистерская работа. Нарва, 2014.
22. Шишигина: *Шишигина Я. А.* Исследование содержания и структуры иноязычной коммуникативной компетенции // Язык и текст. 2020. Т. 7, № 3. С. 70–78. (эл. репринт: https://pdfs.semanticscholar.org/bd50/cb51c380ca73f5168c8b1d5fcb16dc8e97e0.pdf?utm_source, 3.01.2025).
23. Шутова: *Шутова М. Н.* Лингвометодические особенности формирования коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов на русском языке (фонетический аспект). М., 2021.
24. Щерба: *Щерба Л.В.* Теория русского письма. Ленинград, 1983.
25. Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 7: Gümnaasiumi riiklik õppekava. Lisa 7. Ainevaldkond “Võõrkeeled”. https://www.riigiteataja.ee/aktiis/1080/3202/3006/18m_gym_lisa7.pdf# (2.03.2025).
26. FSI: FSI Language Difficulty Ranking.

- <https://www.fsi-language-courses.org/blog/fsi-language-difficulty/> (12.03.2025).
27. EKI: Eesti keele käsiraamat. Ortograafia.
https://arhiiv.eki.ee/dict/qqv/QQV_ortograafia.pdf (14.03.2025).
28. STAT: Statistikaamet. Rahvaarv.
<https://www.stat.ee/et/avasta-statistikat/valdkonnad/rahvastik/rahvaarv>
(21.03.2025).
29. NIMH: National Institute of Mental Health. Social Anxiety Disorder: More Than Just Shyness.
<https://www.nimh.nih.gov/health/publications/social-anxiety-disorder-more-than-just-shyness> (8.02.2025).
30. APA: American Psychological Association. Anxiety
<https://www.apa.org/topics/anxiety> (21.02.2025).
31. CEFR: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Council of Europe, 2001.
32. OECD: OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual Learning Framework. Learning Compass 2030. 2019.
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf?utm_source
(7.04.2025).
33. Al-Munawwarah: *Al-Munawwarah S. F.* Students' Motivation in EFL Learning // TELL-US Journal. 2018. Vol. 4, Issue 2. P. 107–119.
34. Arnold: *Arnold, J.* Affect in Language Learning. Cambridge, 1999.
35. Benson: Benson, P. Teaching and Researching Autonomy. London, 2011.
<https://doi.org/10.4324/9781315833767> (21.03.2025).
36. Chi, Wylie: *Chi M. T. H., Wylie R.* The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes // Educational Psychologist. 2014. Vol. 49. No. 4. P. 219–243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823> (1.04.2025).
37. Dörnyei: *Dörnyei Z.* Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom // The Modern Language Journal. 1994. Vol. 78, No. 3. P. 273–284.
<https://www.jstor.org/stable/330107> (17.02.2025).

38. Dörnyei, Csizér: *Dörnyei Z., Csizér K.* Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study // *Language Teaching Research*. 1998. Vol. 2, No. 3. P. 203–229.
39. Garrison: *Garrison D. R.* Self-directed learning: Toward a comprehensive model // *Adult Education Quarterly*. 1997. Vol. 48, № 1. P. 18–33.
40. Hanie, Stanard: *Hanie E. H., Stanard R. P.* Students with Anxiety: The Role of the Professional School Counselor. University of West Georgia, 2009.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ871914.pdf> (27.02.2025).
41. Holec: *Holec, H.* Autonomy and Foreign Language Learning. Oxford, 1981.
42. Horwitz et al.: *Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J.* Foreign Language Classroom Anxiety // *The Modern Language Journal*. 1986. Vol. 70, No. 2. P. 125–132. (Эл. репринт: <http://www.jstor.org/stable/327317> , 01.03.2025).
43. Knowles: *Knowles M. S.* Self-directed learning: A guide for learners and teachers. New York, 1975.
44. Kostyuk et al.: *Kostyuk N., Meghanathan N., Isokpehi R. D., Bell T., Rajnarayanan R., Mahecha O., Cohly H.* Biometric Evaluation of Anxiety in Learning English as a Second Language // *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2010. Vol. 10, No. 1. P. 220–225.
45. Krashen: *Krashen S.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. Los Angeles, 1982. (Эл. репринт: https://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf, 21.01.2025).
46. Little: *Little D.* Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin, 1991.
47. Long: *Long M. H.* The role of the linguistic environment in second language acquisition // *Ritchie W. C., Bhatia T. K.* Handbook of Second Language Acquisition. New York, 1996. P. 413–468.
48. MacIntyre: *MacIntyre P. D.* Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers // *Young D. J.* Affect in Foreign Language and Second Language Learning: A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere. Boston, 1999. P. 24–45.

49. Nilson: *Nilson L. B.* Creating Self-Regulated Learners: Strategies to Strengthen Students' Self-Awareness and Learning Skills. Sterling, Virginia: 2013.
50. O'Malley, Chamot: *O'Malley J. M., Chamot A. U.* Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, 1990.
51. Oxford 1990: *Oxford, R. L.* Language learning strategies: what every teacher should know. Boston, 1990.
52. Oxford 2003: *Oxford, R. L.* Language learning styles and strategies: an overview // GALA. 2003. P. 1–25.
53. Oxford, Crookall: *Oxford, R., Crookall, D.* Research on Language Learning Strategies: Methods, Findings, and Instructional Issues // The Modern Language Journal. 1989. Vol. 73. No. 4. P. 404–419.
54. Oxford, Nyikos: *Oxford R., Nyikos M.* Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students // The Modern Language Journal. 1989. Vol. 73, No. 3. P. 291–300. <https://www.jstor.org/stable/326833> (30.05.2025).
55. Richards: *Richards J. C.* Communicative Language Teaching Today. Cambridge; New York; Melbourne; Madrid; Cape Town; Singapore; São Paulo: Cambridge University Press, 2006.
56. Rubin: *Rubin J.* What the "Good Language Learner" can teach us // TESOL Quarterly. 1975. Vol. 9, No. 1. P. 41–51. <https://doi.org/10.2307/3586011> (13.03.2025).
57. Ryan, Deci: *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // American Psychologist. 2000. Vol. 55, No. 1. P. 68–78. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11392867/> (13.03.2025).
58. Seligman: *Seligman, M. E. P.* Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life. New York, 2006. <http://zainimunawir.blog.uma.ac.id> (13.03.2025).
59. Singh et al.: *Singh, M., James, P. S., Paul, H., & Bolar, K.* Impact of cognitive-behavioral motivation on student engagement. Heliyon. 2022. 8(7). <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844022011318> (7.03.2025).

60. Wang, Liao: *Wang Y., Liao H.* Anxiety of university students in Taiwan about the General English Proficiency Test // *Social Behavior and Personality: An International Journal*. 2012. Vol. 40, No. 1. P. 63–74.
61. Wong, Nunan: *Wong L. C., Nunan D.* The learning styles and strategies of effective language learners // *System*. 2011. Vol. 39, No. 2. P. 144–163.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2011.05.004> (7.02.2025).
62. Zimmerman: *Zimmerman, B. J.* Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview// *Theory into Practice*. 2002. Vol. 41. No. 2. P. 64–70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 (17.02.2025).

Приложение 1

Категория стратегии	Стратегии	Примеры цифровых ресурсов / инструментов
Мнемонические	Помещение новых слов в контекст	Clozemaster, Readlang, Reverso, MosaLingua, LingQ, Language Reactor, Ivoca.io, Russian for Everyone, Russian - Listening Speaking,
	Представление звуков в памяти	YouTube, Spotify, OpenRussian.org
	Связывание слов с личным опытом, т.е. создание эмоциональной связи	
	Визуальные образы и проговаривание	Rosetta Stone, Drops, LingoDeer
	Структурированное повторение (закрепление материала)	Drops, Mondly, ReWord, Anki, Memrise, SuperMemo, Quizlet, LingQ, Brainscape, Lingvist
Когнитивные	Повторение	Rosetta Stone, Speechling, OpenRussian.org, HiNative
	Имитация носителей языка	YouTube, Language Reactor, OpenRussian.org, Russian - Listening Speaking, фильмы, интервью
	Формальная практика звуков	Forvo, Digitaldialects, LingQ, Russiangram.com
	Распознавание и использование формул и моделей	Duolingo, AirLearn
	Дедуктивное рассуждение	
	Перекомбинирование	

	Интервью с собой: развитие устной речи без собеседника	Generatom, KnowMeBetter, YouTube (реальные интервью)
	Представление диалога до того, как он может произойти	
	Пересказывания текста, видео или фильма	
	Самопояснение	
	Устное описание картинок	(картинки из интернета, открытые источники)
	Интеграция языка в повседневные действия	смена языка интерфейса, YouTube, Telegram, TikTok, подкасты (Easy Russian и др.)
	Устный перевод текстов	
	Устное комментирование собственных действий и окружающей обстановки	
	Стратегия 15 минут	
Компенсаторные	Переход на родной язык	
	Использование заимствований из других языков	
	Получение помощи	
	Использование мимики и жестов	
	Выбор темы	
	Упрощение или приближение высказывания	

	Придумывание слов	
Метакогнитивные	Предварительный обзор и связь с уже известным материалом	
	Обращение внимания	
	Формирование языковой привычки (привыкание к языку)	смена интерфейса, YouTube, подкасты
	Узнавание о процессе изучения языка	книги, форумы, обсуждения
	Организация учебного процесса	Notion, Trello, Google Calendar, Todoist, Evernote, MyStudyLife
	Управление временем: техника Pomodoro и другие подходы	Forest, Flora, Plantie, Focus Keeper
	Планирование языкового задания	
	Мониторинг собственных ошибок	аудио/видео запись, чек-листы
	Самооценка	аудио/видео запись, дневники, чек-листы
Аффективные	Использование прогрессивного расслабления, дыхания, медитации	YouTube, Insight Timer, Meditopia, Calm, Headspace, Smiling Mind, Medito
	Произнесение позитивных утверждений или же аффирмаций	
	Использование музыки	YouTube (lofi, ambient, slow jazz и др.)
	Изменение условий обучения	
	Самопоощрение	
	Прислушивание к своему телу	

	Ведение дневника изучения языка	Day one Journal, Daylio Journal, 5 Minute Journal
	Не бояться делать ошибки	
	Составление списков заблуждений и страхов	
	Смена перспективы: «А если бы на его месте был я?»	
	Ориентация на цель общения	
	Визуализация успешного речевого опыта	
Социальные	Запрашивание исправлений	Polyglot Club, HiNative, ChatGPT
	Запрос обратной связи	Polyglot Club, ChatGPT
	Сотрудничество с носителями или продвинутыми пользователями	Tandem, Lingbe, Speaky, HelloTalk, InterPals, Italki, HoloSpeak, ConversationExchange, Hilokal, Polyglot Club
	Развитие культурного понимания	Textsinslowrussian, фильмы, интервью, наблюдение за речью
	Регулярная практика	поездки в русскоязычные регионы Эстонии, языковой обмен, Tandem, Lingbe, Speaky, HelloTalk, InterPals, Italki, HoloSpeak, ConversationExchange, Hilokal, AI-боты (ChatGPT, Alice Yandex, Replika, Gliglish, SpeakPal.ai, LangAI)

Resümee

Käesolev magistritöö on pühendatud iseseisva õppimise rolli käsitlemisele täiendava ressursina vene keele kui võõrkeele omandamisel koolis, ülikoolis ja teistes õppeasutustes, eriti olukorras, kus auditoorsed tunnid on piiratud ning loomulik keelekeskkond puudub. Töö eesmärk on analüüsida iseseisva õppimise iseärasusi ja pakkuda praktilisi soovitusi, et toetada õppijate tõhusamat iseseisvat keeleõppeprotsessi.

Teoreetilises osas käsitletakse iseseisva õppimise määratlusi, vorme, stiile ja strateegiaid, samuti tegureid, mis toetavad selle tõhusust (motivatsioon, eneseregulatsioon, juurdepääs ressurssidele). Samuti analüüsitakse peamisi takistusi, millega vene keelt õppivad õppijad silmitsi seisavad: lingvistilised raskused (eelkõige grammatilised ja foneetilis-graafilised), psühholoogilised tegurid (ärevus, eksimishirm, ebakindlus) ning sotsiaal-kultuurilised piirangud (keelekeskkonna puudumine, piiratud suhtluspraktika).

Praktilises osas esitletakse 81 vene keele õppija seas läbiviidud küsitluse tulemusi. Analüüs näitas, et paljud õppijad kasutavad küll täiendavaid ressursse, kuid tihti puudub neil terviklik arusaam iseseisva õppimise olemusest ja süsteemsest ülesehitusest. Töö praktilises osas samuti pakutakse soovitusi iseseisva õppe korraldamiseks, keskendudes suulise kõne arendamisele ning toetavate digitaalsete ressursside kasutamisele.

Töö tulemused võivad olla kasulikud nii õppijatele kui ka õpetajatele, kes soovivad toetada õppijate iseseisvat keeleõpet ja aidata neil omandada tõhusaid õppimisstrateegiaid.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Viktoria Fekljajeva

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose
“Iseseisev õpe lisavahendina vene keele kui võõrkeele õppimisel”,
mille juhendaja on Natalija Joonas,
reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi
DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks
Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative
Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost
reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja
kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Viktoria Fekljajeva

02.06.2025

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud käesoleva magistritöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli maailma keelte ja kultuuride instituudi slavistika osakonna magistritöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Viktoria Fekljajeva

Tartus, [02.06.2025]