



DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275

EDN: SJWVPN

Научная статья

Формирование умений самостоятельной работы при смешанном обучении русскому языку как иностранному

О.С. Завьялова¹, Н.Ш. Фан²

¹ Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

² Институт социально-гуманитарных наук при Вьетнамском национальном университете г. Хошимина, Хошимин, Социалистическая Республика Вьетнам

 zavialova-os@rudn.ru

Аннотация. Актуальность исследования определяется новыми задачами в области организации самостоятельной работы студентов в курсе русского языка как иностранного (РКИ) в условиях, когда объем и роль самостоятельной работы с обязательным привлечением электронного обучения существенно возрастают (за счет сокращения аудиторных часов). Новые задачи вызваны к жизни, прежде всего, качественными изменениями современных учащихся, деятельность которых практически целиком опосредствована информационно-коммуникационными технологиями. Цель исследования — охарактеризовать особенности самостоятельности, специфику деятельности современных учащихся и далее предложить приемы организации их самостоятельной работы в курсе РКИ с учетом новых реалий в образовании. Применялись методы: аналитический, описательный, эмпирический, наблюдения и интерпретации. Материал составили труды российских психологов, в которых рассматриваются проблемы, обозначенные при формулировании цели исследования, а также практика обучения русскому языку иностранных студентов 2 курса бакалавриата Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (специальность «Психология»). С опорой на труды представитель культурно-исторической школы в психологии проанализированы объективные трудности, с которыми сталкиваются современные учащиеся, поставленные перед необходимостью быть самостоятельными субъектами деятельности. Для преодоления выявленных трудностей предложены приемы, позволяющие формировать у учащихся умения самостоятельной работы при смешанном обучении. В основе этих приемов лежит закон образования высших форм поведения, согласно которому внутреннее поведение обязательно проходит внешнюю стадию развития. Соответственно формирование умений самостоятельной работы предполагает два этапа: первый осуществляется в рамках аудиторного занятия (на этом этапе деятельность студента направляется преподавателем). На втором этапе, в ходе электронного обучения, студент, находясь на расстоянии от преподавателя, начинает учиться управлять своей деятельностью сам. Продемонстрирован опыт использования предложенных приемов, направленных на формирование умений самостоятельной работы и учитывающих психологические особенности современных студентов, в курсе обучения РКИ. Представляется перспективным обращение к данным приемам в образовательной практике для упорядочения системы смешанного обучения РКИ, повышения его эффективности.

© Завьялова О.С., Фан Н.Ш., 2024



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/legalcode>

Ключевые слова: самостоятельность учащегося, автономия учащегося, дистанционное обучение, очное обучение, обучение русскому языку инофонов

Вклад авторов. Завьялова О.С. — концептуализация, методология, проведение исследования, создание рукописи и ее редактирование; Фан Н.Ш. — верификация данных, критический анализ черновика рукописи, визуализация.

История статьи: поступила в редакцию 28.08.2023; принята к печати 19.12.2023.

Для цитирования: Завьялова О.С., Фан Н.Ш. Формирование умений самостоятельной работы при смешанном обучении русскому языку как иностранному // Русистика. 2024. Т. 22. № 2. С. 262–275. <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275>

Введение

Научное знание формируется по спирали: на каждом новом витке возникает необходимость повторного взгляда на явления, хорошо изученные, осмысленные как элементы определенной системы. Результаты этого осмысления закрепляются в научных терминах. Новые факты, выдвигаемые жизнью, требуют тщательного анализа обозначенных этими терминами понятий, которые теперь надо разместить в системе связей с новыми фактами действительности, применить к изменившейся реальности.

В конце XX в. и, особенно, в первой четверти XXI в. одной из насущных задач российской и зарубежной педагогики оказывается теоретическая интерпретация и разработка механизмов включения в практику новых реалий в образовании.

Во-первых, речь идет о реформе, затронувшей организацию самого процесса обучения (это касается, прежде всего, высшей школы). В учебных программах (в т.ч. и по иностранным языкам) резко меняется соотношение времени, отводимого на аудиторные занятия и самостоятельную работу студента. Теперь приоритет отдается последней (порой количество часов, предназначенных для самостоятельной работы, может превышать количество часов для аудиторной работы в несколько раз)¹.

Во-вторых, в результате появления в педагогическом арсенале новых средств обучения (информационно-коммуникационных технологий, созданных на их основе дидактических материалов в цифровом формате) сложились новые формы обучения — дистанционное и смешанное. Особенности этих форм обучения, отличающие их от традиционных, заключаются в том, что:

– иной характер приобретает взаимодействие учителя и ученика, находящихся на расстоянии друг от друга, изменяется ритм освоения курса: «основу образовательного процесса при [дистанционном обучении] составляет целенаправленная самостоятельная работа обучающегося [разрядка здесь и далее наша — авт.], который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию» (Азимов, Шукин, 2009: 65);

¹ Применительно к обучению иностранным языкам (обучению русскому языку как иностранному) имеются в виду курсы, предназначенные для студентов бакалавриата и магистратуры (т.е. не для начального этапа обучения).

– двусторонний процесс передачи и усвоения знаний (Рубинштейн, 2002: 495) полностью или частично опосредствован специфическими инструментами общения.

Закономерно, что педагогическое сообщество снова обращается к обсуждению понятий, давно введенных в научный обиход: *самостоятельная работа* и *самостоятельность* (или *автономия*) *учащегося*. Делаются попытки уточнить содержание этих понятий (Хавронина, 2016; Hawe et al., 2019), рассматривается влияние постоянной вовлеченности учащегося в цифровую реальность на его способность к самостоятельной деятельности (Lilian et al., 2021), обсуждается оптимальное соотношение автономной и аудиторной работы в новых образовательных условиях (Клобукова и др., 2023), исследуются возможности электронных средств обучения и связанных с ними форм обучения для эффективной организации самостоятельной работы (Руденко-Моргун и др., 2018; Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному, 2019; Su et al., 2023; Prasetya, 2023).

Цели исследования:

– охарактеризовать *самостоятельность* современных учащихся, деятельность которых (в т.ч. и деятельность учения) формируется в цифровом мире и практически полностью опосредствована специфическими техническими средствами;

– предложить приемы организации самостоятельной работы таких учащихся в курсе иностранного языка (русского как иностранного) с учетом новых реалий в образовании.

Материалы и методы

Для достижения поставленных целей применялись методы: аналитический, описательный и эмпирический, наблюдения и интерпретации. Материалом послужили труды российских психологов, посвященные осмыслению места самостоятельной работы в процессе учения, а также анализу негативного влияния современных технологий на развитие личности. Исследование проводилось на материале практики обучения русскому языку иностранцев 2 курса бакалавриата специальности «Психология» Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН). Участниками исследования стали студенты из Антигуа и Барбуды, Болгарии, Вьетнама, Гвинеи-Бисау, Греции, Доминики, Замбии, Китая, Колумбии, Монголии, Туркменистана, Узбекистана, Эквадора. Всего в исследовании приняли участие 40 человек.

Результаты

В результате проведенного исследования обоснована критическая необходимость обращения методики обучения иностранным языкам к психологической науке в образовательной ситуации первой четверти XXI в. Изучение трудов классиков российской психологии и их современных последователей позволило выделить новые аспекты традиционной для методики обучения РКИ проблемы организации самостоятельной работы студентов.

Охарактеризована психологическая природа новых трудностей самостоятельной работы, возникающих у современных учащихся, деятельность которых (в т.ч. и деятельность учения) формируется в цифровом мире и практически полностью опосредствована специфическими техническими средствами. Показано, что в настоящее время педагогу для успешного достижения целей обучения необходимо, по сути, развивать у учащихся новые формы поведения, в частности, умение действовать самостоятельно.

С опорой на положения культурно-исторической концепции в российской психологии предложены приемы формирования умений самостоятельной работы у современных студентов в условиях смешанного обучения. Продемонстрирован пример использования описанных приемов в образовательной практике при обучении РКИ.

Обсуждение

В обзоре работ зарубежных авторов, посвященных проблеме автономии при обучении иностранным языкам и их изучении (Benson, 2007), один из ведущих специалистов в этой области Ф. Бенсон отмечает, что эта проблема впервые стала предметом научных дискуссий с середины 1970-х гг. В 1979 г. выходит в свет книга, в которой дается, вероятно, самое цитируемое в зарубежной литературе определение автономии [учащегося]: автономия понимается как «способность принимать [на себя] ответственность за собственное обучение» (Holec, 1981: 3)². Как видим, это определение чрезвычайно широко. В последующих работах были сделаны попытки конкретизировать его, выделить те или иные аспекты автономии. Так, Л. Дикинсон в основу своей трактовки автономии кладет особые «условия обучения, попадая в которые, учащийся вынужден самостоятельно осуществлять выбор стратегий и методов собственного обучения и реализовать этот выбор в своей практике» (Dickinson, 1987: 11). Большинство же авторов рассматривают автономию как *психическое свойство* учащегося: как независимость, способность критически мыслить, принимать решения и самостоятельно претворять их в жизнь (см., напр., (Little, 1991: 4)). Исследования внедрения в педагогическую практику дистанционного обучения позволили уточнить требования к автономии студента, осваивающего какой-либо курс (например, иностранного языка) дистанционно: «Обучающиеся должны быть готовы по-иному взглянуть на свои функции и свои обязанности при изучении иностранного языка. Они должны быть способными формулировать свои потребности, оценивать достигнутое, быть в состоянии грамотно распределять свое время. Им также необходимо уметь эффективно, гибко и творчески использовать стратегии овладения иностранным языком» (Thang, 2005: 252).

К сожалению, в обширном обзоре Ф. Бенсона не упоминаются российские ученые. Между тем обращение к работам последних существенно расширило бы временные рамки изучения проблемы самостоятельности учащегося, более того, позволило бы осмыслить самостоятельность (и самостоятельную работу) как звено в определенной психолого-педагогической сис-

² Перевод здесь и далее наш. — О.З., Н.Ф.

теме. В данном случае мы имеем в виду труды выдающихся советских психологов — Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна.

В 1926 г. в заключительной главе книги «Педагогическая психология» Л.С. Выготский пишет о новой системе педагогической психологии, предполагающей новое понимание учительского труда и, соответственно, иное осмысление места и роли учащегося в педагогическом процессе. Согласно Выготскому, педагог должен быть не просто хранителем и транслятором знаний, но, в первую очередь, он должен стать организатором социальной среды (по-другому: *условий обучения*), которая поможет направить в нужное русло активную энергию ученика, поможет ему научиться «везде и всюду [самому] искать и добывать знания, даже тогда, когда он получает их от учителя, а не проглатывать готовую пищу, которую учитель подаст ему». «Ученик, — подчеркивает Выготский, — воспитывается сам. <...> Не так важно научить известному количеству знания, как воспитать умение приобретать эти знания и пользоваться ими» (Выготский, 2010: 385).

Как видим, Л.С. Выготский рассматривал самостоятельность и сопряженную с ней активность учащегося как важнейшие составляющие процесса овладения знаниями. Учитель должен направлять свою творческую энергию прежде всего на то, чтобы вырабатывать в ученике эти необходимые для выполнения основной задачи обучения качества.

В фундаментальном труде «Основы общей психологии» (первое издание — 1940 г.) академика С.Л. Рубинштейна понятия *самостоятельная работа* и *самостоятельность* учащегося включаются в описание деятельности учения. С.Л. Рубинштейн называет учение (деятельность ученика) центральной частью процесса обучения. Это объясняется самим характером учения, активной ролью ученика в обучении: «учение не пассивное восприятие, как бы приемка передаваемых учителем знаний, а их освоение [рядка здесь и далее наша — *авт.*]». Под подлинным освоением подразумевается «овладение, умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретенных знаний в теоретических и практических целях» (Рубинштейн, 2002: 495, 507). Освоение учеником знаний (в том смысле, как это понимал Рубинштейн) — это основная цель обучения, сообразуясь с которой учителю необходимо организовать свою работу. Так, одним из этапов освоения материала, по Рубинштейну, является его осмысление («углубленное осмысливание») учеником. Для этой цели, как указывает Рубинштейн, следует выделить «какое-то специальное звено в обучении». Этим звеном могут стать «различные виды самостоятельной работы» (Рубинштейн, 2002: 506–507), в рамках которой учащемуся будет необходимо применить полученные знания для решения поставленной задачи.

С.Л. Рубинштейн сформулировал также требования к осваивающему (делающему *своими*) знания: активность, ответственное отношение к процессу учения, самоконтроль, соблюдение дисциплины, способность управлять своим временем, наличие определенных черт характера и волевых качеств, обеспечивающих саморегуляцию личности (Рубинштейн, 2002: 510).

Таким образом, в концепции С.Л. Рубинштейна самостоятельность учащегося, с одной стороны, интерпретируется как психическое качество, необ-

ходимое для осуществления деятельности учения и в учении совершенствующееся. С другой стороны, самостоятельность учащегося является залогом отделенности (автономии) ученика от учителя в будущем, гарантией того, что ученик сможет свободно и творчески использовать усвоенные знания для решения практических жизненных задач. Самостоятельная работа (правильно организованная) выступает в качестве обязательной формы работы, обеспечивающей освоение знаний.

Как представляется, в первой четверти XXI в. предложенные российскими классиками науки, зарубежными авторами трактовки самостоятельности (автономии) учащегося не утратили своей значимости. Однако важно понимать, какой отпечаток накладывает на личность учащегося («аборигена цифрового мира» (Prensky, 2001)) опосредствованность практически любой его деятельности техническими средствами и социальными технологиями, придуманными для облегчения жизни (Тхостов, Сурнов, 2005: 21). Вполне ли способен такой ученик к самоорганизации, к самоуправляемой деятельности, например, к *саморегулируемому изучению иностранного языка дистанционно* (Andrade & Bunker, 2009) (самостоятельная работа предъявляет, как мы могли убедиться, очень высокие требования к личности)?

Ответить на этот вопрос можно, обратившись к преподавательскому опыту и далее к работам психологов, объясняющих сообщаемые преподавателями факты.

Так, американский педагог и ученый М. Бауерлейн в своей статье (Baerlein, 2008) рассказывает о двух случаях из своей практики. Когда он дал своим ученикам задание выучить к следующему уроку стихотворение длиной в 20 строк, раздался недоуменный вопрос: «Зачем?» Ученица, которая задала этот вопрос, вовсе не хотела высказать неудовольствие. Она искренне не могла уяснить, в чем состоят цель и ценность этого задания. Кропотливый труд, для того чтобы запомнить чьи-то слова, казался ей бессмысленным. Зачем учить, если в любой момент с помощью одного клика мыши можно «достать» это стихотворение?

Еще один пример, который приводит М. Бауерлейн. Когда он попросил студентов, углубленно изучающих литературу, найти определенные сведения об известных писателях, не обращая при этом к Интернету, студенты впали в замешательство. Открыть справочник (книгу, напечатанную на бумаге), пойти в библиотеку, чтобы получить консультацию библиотекаря, и т.п. — никакая подобная мысль не пришла им в голову. Возможность легко, без всякого усилия получить нужную информацию из Интернета подавляла личную инициативу студентов.

Нам доводилось писать об особенностях чтения текстов в цифровом формате, воспринимаемых с экрана монитора (Завьялова, 2019), — именно такие тексты привычны для аборигенов цифрового мира. Анализ большого количества исследований показал, что качество чтения «цифрового» текста намного ниже, чем чтение текста, представленного на «бумажном носителе». Это обусловлено целым рядом перечисленных в упомянутой статье факторов. Укажем на один из них, отмеченный американскими учеными: при работе с текстом в цифровом формате читающий не ставит цели *самостоятельно* анализировать текст, быть активным субъектом деятельности. Стал-

квиваясь с необходимостью интерпретировать читаемый текст, учащиеся стремятся «переложить эту задачу на повествователя из электронной книги, оставляя за ним последнее слово» (Martin-Beltran et al., 2017: 145).

Каждому учителю словесности (например, преподавателю РКИ), наверное, приходилось держать в руках сочинения, творческие работы студентов, которые, по сути, представляли собой компиляции фрагментов разных текстов по заданной учителем теме, которые студент нашел в Интернете, введя в поисковую строку браузера ее название. Самостоятельно формулировать мысль, подбирать нужные слова, грамматические средства для ее оформления, продумывать композицию текста и т.д. — все это, надо полагать, ученики считают излишним. Зачем? Можно получить искомый «продукт», сделав всего несколько кликов мышью.

Как интерпретировать эти (и многие подобные) факты с точки зрения научной психологии? В статье сотрудников факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова А.Ш. Тхостова и К.Г. Сурнова убедительно доказано, что присущее современному человеку «стремление к максимальному облегчению с помощью технических и организационных средств абсолютно всех аспектов жизнедеятельности» (Тхостов, Сурнов, 2005: 20) становится фактором личностной недоразвитости или деградации личности. **Человек оказывается неспособным к самостоятельной деятельности**, поскольку современные технологии, облегчая «реализацию многих потребностей, приближая момент удовлетворения», одновременно лишают «деятельность ее сердцевины — самостоятельного усилия» (Тхостов, Сурнов, 2005: 20). Практически не происходит «совершенствования собственно личностных средств развития и самореализации» (Тхостов, Сурнов, 2005: 24), поскольку необходимым условием осуществления этих процессов является внутреннее, самостоятельное усилие. С другой стороны, и социокультурные условия, в которые помещен современный человек, не становятся фактором развития и саморазвития: «В комфортном, легком мире в таком совершенствовании нет нужды» (Тхостов, Сурнов, 2005: 24).

Как представляется, эти выводы психологов имеют большую практическую значимость для педагогики: они помогают осмыслить особенности современных студентов, специфику их учения. Так, если понимать, что в цифровом мире³ нет места для усилия, которое имеет «принципиальное значение для порождения высших форм психики» (Тхостов, Сурнов, 2005: 17), становится возможным объяснить недостаточную развитость у учащихся XXI в. внимания, памяти, мышления, необходимых для учения, и, как следствие, несформированность (недостаточную сформированность) целого ряда навыков и умений работы с информацией⁴. Предложенная А.Ш. Тхостовым и К.Г. Сурновым модель позволяет описать типичное для аборигенов цифрового мира поведение при решении стоящих перед ними задач: они не считают необходимым самостоятельно действовать, например, самим «приобре-

³ Цифровым миром мы называем социокультурную среду, в которой осуществляется формирование личности современного учащегося.

⁴ Подробнее об этом см., напр., в книге американского нейробиолога М. Вульф (Wolf, 2018).

тать знания и пользоваться ими», поскольку иной способ достижения цели им кажется проще и рациональнее. С другой стороны, привычная для них цифровая среда, в которой осуществляется учение, во многом блокирует их самостоятельность, не создает условий для личной активности.

Все перечисленное в совокупности является серьезным препятствием для полноценного самообразования, для осуществления самостоятельной работы в ее традиционном понимании⁵. В новых образовательных реалиях, когда на самостоятельную работу в высшей школе выделяется время, сопоставимое с аудиторными часами, поиски путей преодоления указанного препятствия (поиски дополнительных приемов организации самостоятельной работы учащихся и одновременно попытка развития их самостоятельности, навыков и умений самостоятельной деятельности) становится новой важной задачей педагогической науки.

Ф. Бенсон, признавая безусловную сложность формирования автономии учащегося во внеаудиторных условиях, пишет, что многие авторы решение проблемы видят в сочетании в том или ином соотношении электронного и традиционного обучения — другими словами, оптимальной формой обучения называют смешанное обучение. Однако сразу же Ф. Бенсон констатирует, что в большинстве известных ему работ, посвященных смешанному обучению, основное внимание уделяется «технической стороне вопроса». Лишь в немногих работах делается попытка проанализировать трудности, которые испытывают студенты, поставленные перед необходимостью управлять собственным обучением. Между тем, как справедливо замечает Ф. Бенсон, самостоятельное обучение вне аудитории, без непосредственного контакта с наставником, нуждается в серьезном теоретическом осмыслении (Benson, 2007: 27).

В российской методике обучения РКИ уже предприняты значительные шаги в этом направлении. Так, в диссертационном исследовании Л.В. Апакиной была предложена и апробирована педагогическая модель «творческой самостоятельной работы иностранных студентов довузовского этапа обучения [уровень А1–А2] <...> с использованием технологий, средств и инструментов современной электронной среды» (Апакина, 2011: 4–5). В работе с опорой на различные классификации самостоятельной работы «была разработана типология видов проектной деятельности иностранных учащихся по уровням самостоятельности — от полностью алгоритмических проектов до эвристических (творческих)» (Апакина, 2011: 14). Автором подробно проанализированы этапы формирования учебной автономии на примере проектной деятельности.

Полученные Л.В. Апакиной результаты во многом могут служить точкой опоры для дальнейших поисков эффективных приемов организации самостоятельной работы иностранных студентов уже в вузовском курсе русского языка, предполагающего достижение более высокого уровня владения языком. Подчеркнем еще раз, что новые требования к учебным программам и новые формы обучения заставляют интенсифицировать эти поиски, по-

⁵ «Задания, предназначенные для [самостоятельной работы], должны носить активный и творческий характер [разрядка здесь и далее наша. — О.З., Н.Ф.], стимулировать поиск самостоятельных решений» (Азимов, Щукин, 2009: 268).

сколькo теперь ведущим способом образования в высшей школе признается путь самостоятельной работы студентов.

Опишем предлагаемые нами приемы формирования у студентов умений действовать самостоятельно на примере задания для самостоятельной работы, которое используется нами в практике обучения русскому языку иностранных студентов 2 курса специальности «Психология» в РУДН.

При разработке этого задания мы исходили из следующих оснований:

1. *Цель обучения.* Напомним, что психология целью любого обучения называет освоение знаний: «умение оперировать усвоенным материалом в соответствии с различными задачами, которые могут встать при использовании приобретенных знаний в теоретических и практических целях» (Рубинштейн, 2002: 507). Применительно к обучению языку это означает умение учащегося свободно пользоваться усвоенными в рамках курса единицами языка и речи для решения коммуникативных задач в предусмотренных программой ситуациях общения.

2. *Место самостоятельной работы в процессе освоения знаний.* По Рубинштейну, самостоятельная работа полезна на этапе осмысления материала. В лингвистике под осмыслением изучаемой языковой единицы понимается осознание трех ее необходимых характеристик: семантики (*что?*), формы (*как?*) и функционального назначения (*для чего?*) (Золотова и др., 2004: 45). И лингвисты, и классики методики преподавания РКИ указывают, что полное понимание всех характеристик языковой единицы для ее правильного использования в коммуникации возможно только при помещении этой единицы в текст, например, при продукции собственного высказывания.

3. *Особенности самостоятельности, специфика деятельности современных учащихся,* детально охарактеризованные выше (см. с. 266–268 настоящей статьи).

4. *Форма обучения.* В РУДН реализуется смешанное обучение, включающее аудиторные занятия и электронное обучение — самостоятельную работу студентов в ТУИС (телекоммуникационной учебно-информационной системе)⁶.

5. *Закономерности формирования внутреннего поведения (по Выготскому).* Как указывает Л.С. Выготский, внутреннее действие (например, самостоятельное усилие) генетически является внешним действием (управляемым другим) (Выготский, 1983: 141–144).

Само же задание состоит в следующем. В завершение изучения речевой темы «Биография, профессия, карьера»⁷ студентам предлагается написать сочинение на тему: «Выбрать профессию: что это значит?» Цель задания —

⁶ «ТУИС (телекоммуникационная учебно-информационная система) — это информационно-образовательная среда, портал, где каждый преподаватель может создать учебный онлайн-курс по своей дисциплине, подобрав к каждой теме/модулю нужные учебные материалы, коллекции ссылок на полезные ресурсы в сети, создав интересные интерактивные задания и тесты. Находится по адресу esystem.rudn.ru // Справочник по РУДН. URL : <https://handbook.rudn.ru/learn/tuis.html>. ТУИС РУДН работает на платформе LMS Moodle.

⁷ Тема представлена в учебном пособии: **Россия вчера и сегодня** : учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов гуманитарных специальностей. II сертификационный уровень / В.М. Шаклеин и др. 2-е изд., перераб. и доп. М. : РУДН, 2018. 229 с.

стимулировать студентов построить самостоятельное высказывание по теме урока с использованием максимально большого количества изученных языковых и речевых единиц. Очевидно, что при организации собственного текста, при реализации определенной коммуникативной интенции студенты получают возможность полностью осмыслить эти единицы языка и речи. Очевидно также, что *самостоятельной работы*, предполагающей продукцию собственного текста и оперирование приобретенными знаниями, в большинстве случаев добиться нельзя, если просто предложить студентам тему сочинения, — необходимо учитывать особенности психологии современных учащихся, их подход к деятельности.

Следовательно, важно организовать учебный процесс таким образом, чтобы создать студентам условия для самостоятельного действия, постараться лишить их возможности решать стоящую перед ними задачу привычным способом: с помощью технических средств и социальных технологий для облегчения жизни.

Здесь, как уже отмечалось, большую помощь преподавателю оказывает смешанная форма обучения. Предваряя задание для самостоятельной работы (написание сочинения), размещенное в ТУИС РУДН, с нашей точки зрения, целесообразно подготовить аудиторное занятие, на котором обсудить тему сочинения в ходе дискуссии в группе.

Для модерации дискуссии преподаватель разрабатывает план дискуссии (план будущего сочинения), который включает:

1) аспекты темы, изучавшиеся в уроке (в частности, предполагается обращение к примерам из урока, так, при выполнении задания: *Приведите примеры людей, которым посчастливилось найти свое призвание. Объясните, почему именно этих людей вы выбрали в качестве примера*, — студенты могут использовать информацию из текста о Л.С. Выготском, который читался и обсуждался в уроке);

2) вопросы и задания, в самих формулировках содержащие изученные лексико-грамматические единицы по теме и организованные таким образом, чтобы стимулировать студентов использовать эти единицы в качестве строительного материала для собственного высказывания (например, *Выскажите ваше мнение, что выбрать в наши дни: **работу по душе** или **высокооплачиваемую работу?***);

3) материал для аргументации высказанного мнения (по большей части он берется из урока, также привлекаются небольшие дополнительные примеры из Интернета).

Управление обсуждением на уроке осуществляется посредством презентации, которая демонстрируется на большом экране. Работа в аудитории позволяет:

1) включить студентов в реальную, не виртуальную, коммуникацию, показать примеры ответов на вопросы, примеры выполнения заданий, соответствующих пунктам плана сочинения;

2) в значительной степени подготовить последующую самостоятельную работу студентов.

После аудиторного занятия студенты получают задание написать сочинение на тему: «Выбрать профессию: что это значит?» В ТУИС РУДН раз-

мещается презентация, почти целиком повторяющая демонстрировавшуюся на уроке. Цель новой презентации — управление самостоятельной работой студентов (рисунок).

1

2

3

4

Начальные слайды презентации

Источник: слайды созданы О.С. Завьяловой, Н.Ш. Фан

Сочинения загружаются студентами в ТУИС РУДН в установленные при создании электронного задания сроки. Проверка сочинений и выставление оценок осуществляется преподавателем по мере загрузки работ непосредственно в ТУИС РУДН. Сочинения оцениваются по рекомендуемым для оценки продуктивной письменной речи параметрам: 1) адекватность текста теме сочинения; 2) соответствие количества смысловых единиц в тексте предложенному в презентации плану; 3) полнота раскрытия темы; 4) логичность и связность изложения материала; 5) владение изученным в уроке языковым и речевым материалом (подробнее о параметрах оценки письменной речи см. (Щукин, 2015: 533)).

Заключение

Представленная модель овладения учащимися приемами самостоятельной работы в рамках изучения РКИ реализуется в условиях смешанного обучения и в известной степени повторяет путь образования высших форм поведения, когда последующая интериоризация должна предполагать обязательный этап экстериоризации. Если перефразировать Л.С. Выготского (Выготский, 1983: 225), то в общем предложенные приемы организации самостоятельной работы можно охарактеризовать так: самостоятельная работа студента с самого начала становится направляемой работой. Первоначально преподаватель в ходе аудиторного занятия руководит действиями

студента. Затем студент, находясь на расстоянии от преподавателя, начинает учиться управлять своими действиями сам.

Обращение к основам психологии (одной из базисных для методики преподавания РКИ), как можно было видеть, приобретает особую значимость в настоящее время, когда преподавателю для обеспечения освоения студентами знаний необходимо преодолевать негативное влияние современных технологий на развитие личности, в частности, формировать у учащихся умение действовать самостоятельно, не перекладывая свои функции на машину. Это позволит более эффективно использовать новые формы обучения, которые предусматривают наличие у ученика развитого умения самостоятельно приобретать знания и пользоваться ими.

Список литературы

- Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
- Апакина Л.В. Моделирование коммуникативно-творческой самостоятельности инофонов в электронной среде (уровень А1–А2) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 22 с.
- Выготский Л.С. Педагогическая психология. М. : АСТ : Астрель, 2010. 671 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 томах. Том 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М. : Педагогика, 1983. 368 с.
- Завьялова О.С. О соотношении целей и средств обучения в электронном курсе по реферативному чтению для иностранных студентов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 2 (199). С. 82–89. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2019-2-82-89>
- Золотова Г.А., Ониненко Н.К., Сидорова М.Ю. Коммуникативная грамматика русского языка. 2-е изд. М. : Ин-т рус. яз. РАН им. В.В. Виноградова, 2004. 544 с.
- Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному : история, современное состояние, перспективы : монография / под ред. О.И. Руденко-Моргун, В.Б. Куриленко. М. : Экон-Информ, 2019. 243 с.
- Клобукова Л.П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А. Соотношение автономной и совместной учебной деятельности инофонов как новая методическая проблема постковидной эпохи // Современный взгляд на обучение РКИ: нейроаспекты: материалы междунар. науч.-практ. конф. / под ред. Е.А. Хамраевой. М. : МПГУ, 2023. С. 36–43.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
- Руденко-Моргун О.И., Архангельская А.Л., Апакина Л.В., Аль-Кайси А.Н. Самостоятельная работа студентов в электронной среде при обучении РКИ: миф и реальность // Язык. Культура. Перевод. Коммуникация : сб. науч. трудов. М. : КДУ, Университетская книга, 2018. С. 274–277.
- Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование патологических форм адаптации : обратная сторона социализации // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 16–24.
- Хавронина С.А. К вопросу о самостоятельности учащихся и ее отражение в терминологии // Актуальные проблемы обучения русскому языку как иностранному и русскому языку как неродному : сб. статей / отв. ред. Л.С. Крючкова. М., 2016. С. 250–256.
- Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранном. М. : Русский язык. Курсы, 2015. 784 с.
- Andrade M.S., Bunker E.L. A model for self-regulated distance language learning // Distance Education. 2009. Vol. 30. No. 1. Pp. 47–61. <https://doi.org/10.1080/01587910902845956>

- Bauerlein M.* Online literacy is a lesser kind: slow reading counterbalances web skimming // *The Chronicle of Higher Education*. 2008. Vol. 55. No. 4. Pp. B10–B11. URL: <http://chronicle.com/free/v55/i04/04b01001.htm> (дата обращения : 10.02.2019).
- Benson P.* Autonomy in language teaching and learning // *Language Teaching*. 2007. Vol. 40. No. 1. Pp. 21–40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- Dickinson L.* *Self-instruction in language learning*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 200 p.
- Hawe E., Lightfoot U., Dixon H.* First-year students working with exemplars : promoting self-efficacy, self-monitoring and self-regulation // *Journal of Further and Higher Education*. 2019. Vol. 43. No. 1. Pp. 30–44. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1349894>
- Holec H.* *Autonomy in foreign language learning (2nd edition)*. Oxford : Pergamon, 1981. 53 p.
- Lilian A., Ah-Choo K., Soon-Hin H.* Investigating self-regulated learning strategies for digital learning relevancy // *Malaysian Journal of Learning and Instruction*. 2021. Vol. 18. No. 1. Pp. 29–64. <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.1.2>
- Little D.* *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin : Authentik, 1991. 62 p.
- Martin-Beltran M., Tigert J.M., Peerce M.M., Siverman R.D.* Using digital texts vs. paper texts to read together: insights into engagement and mediation of literacy practices among linguistically diverse students // *International Journal of Educational Research*. 2017. Vol. 82. Pp. 135–146. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.01.009>
- Prasetya R.E.* The interplay between self-regulated learning behavioral factors and students' performance in English language learning through Moodle // *ELT Forum*. 2023. Vol. 12. No. 3. Pp. 145–156. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i3.66613>
- Prensky M.* Digital natives, digital immigrants. Part I // *On the Horizon (MCB University Press)*. 2001. Vol. 9. No. 5. Pp. 1–6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Su L., Noordin N., Jeyaraj J.J.* Effectiveness of self-regulated learning intervention on foreign language learning at tertiary level: a systematic review // *World Journal of English Language*. 2023. Vol. 13. No. 5. Pp. 403–411. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n5p403>
- Thang S.M.* Investigating Malaysian distance learners' perceptions of their English proficiency courses // *Open Learning*. 2005. Vol. 20. No. 3. Pp. 243–256. <https://doi.org/10.1080/02680510500298683>
- Wolf M.* *Reader, come home : the reading brain in a digital world*. New York : Harper Collins Publishers, 2018. 288 p.

Сведения об авторах:

Завьялова Ольга Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Российский университет дружбы народов, Российская Федерация, 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2. *Сфера научных интересов*: коммуникативная грамматика в обучении русскому языку как иностранному, методика преподавания русского языка как иностранного, электронная лингводидактика в преподавании русского языка как иностранного, психологические аспекты цифровизации обучения. ORCID: 0000-0002-2420-5313. SPIN-код: 7057-6520. AuthorID: 57204534519. ResearcherID: AAB-2416-2020. E-mail: zavialova-os@rudn.ru

Фан Нгок Шон, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой русского языкознания факультета русской филологии, Институт социально-гуманитарных наук при Вьетнамском национальном университете г. Хошимина, Социалистическая Республика Вьетнам, г. Хошимин, р-н 1, ул. День Тьен Хоанг, д. 10–12. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, методика преподавания русского языка как иностранного, электронная лингводидактика в преподавании русского языка как иностранного. ORCID: 0000-0001-6461-1140. SPIN-код: 6746-6603. ResearcherID: AAE-4277-2019. E-mail: phanson@hcmussh.edu.vn

DOI: 10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275

EDN: SJWVPN

Research article

Formation of self-regulated learning skills using blended learning when teaching Russian as a foreign language

Olga S. Zavjalova¹, Ngoc S. Phan²

¹ RUDN University, Moscow, Russian Federation

² University of Social Sciences and Humanities, Vietnam National University Ho Chi Minh City, Ho Chi Minh, Socialist Republic of Vietnam

✉ zavialova-os@rudn.ru

Abstract. The relevance of the study is determined by new tasks in the field of organizing students' self-regulated learning in the course of Russian as a foreign language under the conditions when the amount of self-regulated work with the mandatory e-learning is growing significantly (due to reduced class hours). New tasks are brought to life, first of all, by the qualitative changes of modern students, whose activities are almost entirely mediated by information and communication technologies. The aim of the study is to characterize the features of autonomy, the specifics of modern students' activity and further to propose a methodology for organizing their self-regulated learning in the course of Russian as a foreign language, taking into account the new realities in education. Analytical, descriptive and empirical methods, methods of observation and interpretation are used. The material is the works of Russian psychologists, who consider the problems in formulating the objectives of the study, as well as the practice of teaching Russian to foreign second-year students of RUDN University Bachelor's program (specialty "Psychology"). Basing on the works of the representatives of the cultural-historical psychology, the objective challenges of modern students who have to act independently are analyzed. To overcome the identified challenges, a methodology has been developed that allows students to form the skills of self-regulated learning using blended learning. This technique is based on the law of formation of higher forms of behavior, according to which internal behavior necessarily passes through the external stage of development. Accordingly, the formation of self-regulated learning skills involves two stages. The first stage is carried out within the classroom; at this stage, the student's activity is directed by the teacher. At the second stage, in the course of e-learning, the student, being at a distance from the teacher, begins to learn to manage his own activity. The practical implementation of the proposed methodology for forming self-regulated learning skills in Russian as a foreign language is demonstrated. It seems promising to use the described methodology, which takes into account the psychological characteristics of modern students, to streamline the system of blended learning of Russian as a foreign language and increase its effectiveness.

Keywords: student's autonomy, online learning, face-to-face learning, teaching Russian language to international students

Authors contributions: Olga S. Zavjalova — conceptualization, methodology, conducting a research and investigation process, preparation, creation and editing of the published work; Ngoc S. Phan — data verification; critical review, commentary of the published work, visualization.

Article history: received: 28.08.2023; accepted: 19.12.2023.

For citation: Zavjalova, O.S., & Phan, N.S. (2024). Formation of self-regulated learning skills using blended learning when teaching Russian as a foreign language. *Russian Language Studies*, 22(2), 262–275. (In Russ.). <http://doi.org/10.22363/2618-8163-2024-22-2-262-275>