



Эффективность метакогнитивного подхода в обучении аудированию: оценка влияния стратегий на восприятие иноязычной речи и развитие рефлексивного мышления студентов

С. С. КОВАЛЬЧУК, О. А. БАБИЧ, Н. Ю. ОЖГИБЕСОВА, М. В. БУСАРОВА

АННОТАЦИЯ

Введение. Тенденция современного образования развивать у обучающихся не только предметные знания, но и универсальные компетенции подчеркивает необходимость внедрения метакогнитивного подхода в обучение иностранному языку. Несмотря на имеющиеся исследования в области применения метакогнитивных стратегий в образовании, отсутствует четкая доказательная база того, насколько осознанно воспринимается студентами метакогнитивный подход. *Цель данного исследования* – выявить и эмпирически оценить влияние систематического обучения метакогнитивным стратегиям на развитие навыков осознанного восприятия иноязычной речи на слух и формирование рефлексивного мышления у студентов

Материалы и методы. Опытное-экспериментальное обучение прошли студенты бакалавриата первого курса Тюменского государственного университета (РФ). Участники контрольной группы (N = 45) обучались традиционным способом проведения занятий, а участники экспериментальной группы (N = 45) – с применением стратегий при обучении аудированию. Объектом проведенного исследования выступили 12 метакогнитивных стратегий. При анализе эксперимента использовались статистические критерии t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат Пирсона, корреляционный анализ, коэффициент Кэна, z-критерий Фишера.

Результаты исследования. Методика обучения аудированию на иностранном языке с применением стратегий показала статистически значимое превосходство над традиционным подходом по ряду ключевых параметров. Доказано достоверное повышение уровня сформированности навыков восприятия иноязычной речи на слух в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой (ЭГ $\pm$ 20,2%). Уровень метакогнитивной осведомленности у студентов ЭГ увеличился со средним эффектом размера Cohen's $d = 1.78$ ($p < 0.001$), что указывает на выраженный положительный эффект проведенного педагогического эксперимента. Аналогично, показатели рефлексивного мышления в ЭГ возросли с Cohen's $d = 1.95$ ($p < 0.001$), что свидетельствует о высокой эффективности применяемой методики. Кроме того, вовлеченность участников в учебный процесс в экспериментальной группе была значительно выше, чем в контрольной: 89% против 27%, что свидетельствует о статистически значимом различии. Выявлены наиболее эффективные стратегии обучения аудированию: стратегия понимания общего содержания аудиотекста (эффективность и частота использования подтверждены в 83.2% случаев), групповое обсуждение услышанного текста (78.4%), применение визуальных опор при работе с аудиоматериалами (75%).

Заключение. Новизна исследования заключается в разработке методики обучения аудированию с применением метакогнитивных стратегий. Перспективность исследования состоит во внедрении комплексной методической системы развития рефлексивных практик (дневники, ментальные карты, диалоги), способствующих повышению осознанности восприятия иноязычной речи на слух и успеваемости студентов; проведения диагностики метакогнитивной осведомленности студентов на регулярной основе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

метакогнитивный подход, метапознание, стратегии, аудирование, метаконитивная осознанность, восприятие иноязычной речи, эффективность обучения, рефлексивное мышление

Для цитирования: Ковальчук С. С., Бабич О. А., Ожгibesова Н. Ю., Бусарова М. В. Эффективность метакогнитивного подхода в обучении аудированию: оценка влияния стратегий на восприятие иноязычной речи и развитие рефлексивного мышления студентов // Перспективы науки и образования. 2026. № 2. С. 368–380. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.22>

Поступила: 12.07.2025 | Одобрена: 24.09.2025 | Опубликована: 30.04.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



The effectiveness of the metacognitive approach to teaching listening: assessment of strategies in foreign language perception and the development of students' reflective thinking

S. S. KOVALCHUK, O. A. BABICH, N. YU. OZHGIBESOVA, M. V. BUSAROVA

ABSTRACT

Introduction. The tendency of modern education to develop not only subject knowledge, but also universal competencies among students emphasizes the need to introduce a metacognitive approach to teaching a foreign language. Despite the available research on the application of metacognitive strategies in education, there is no clear evidence how consciously students perceive the metacognitive approach. The article explores the problem of finding effective strategies for a metacognitive approach to teaching listening in a foreign language. *The purpose of this study* is to identify and empirically assess the impact of systematic metacognitive training in the development of skills for conscious perception of a foreign language and the formation of students' reflective thinking.

Materials and Methods. First-year undergraduate students of the University of Tyumen took part in the experiment. The control group (N = 45) was taught in the traditional way, and participants of the experimental group (N = 45) used strategies when teaching listening. The object of the study was 12 metacognitive strategies. Statistical t-test, Pearson's chi-squared test, correlation analysis, Ken coefficient, Fisher z-test were used in the analysis.

Research results. The methodology of teaching listening in a foreign language using strategies showed a statistically significant superiority over the traditional approach in a number of key parameters. A significant increase in the level of foreign language perception skills in the experimental group compared to the control group ($EG \pm 20.2\%$) was proved. The level of metacognitive awareness in EG increased with an average effect of size Cohen's $d = 1.78$ ($p < 0.001$), which indicates a positive effect of the pedagogical experiment. Similarly, EG reflexive thinking increased with Cohen's $d = 1.95$ ($p < 0.001$), indicating that the methodology was highly effective. In addition, participants' involvement in the educational process in the experimental group was significantly higher than in the control group: 89% versus 27%, which indicates a statistically significant difference. The most effective strategies for teaching listening were identified: a strategy for understanding the general content of audio text (efficiency and frequency of use were confirmed in 83.2% of cases), group discussion of the audio text (78.4%), the use of visual audio assistants (75%).

Conclusion. The novelty of the study includes the development of a methodology for teaching listening using metacognitive strategies. The prospect of the study lies in the introduction of a comprehensive methodological system for the development of reflective practices (diaries, mental maps, dialogues), which contribute to increasing awareness of foreign language perception and students' performance; regular diagnostics of metacognitive awareness of students.

KEYWORDS

metacognitive approach, metacognition, strategies, listening, metacognitive awareness, perception of foreign language speech, training effectiveness, reflective thinking

For Citation: Kovalchuk, S. S., Babich, O. A., Ozhgibesova, N. Yu., & Busarova, M. V. (2026). The effectiveness of the metacognitive approach to teaching listening: assessment of strategies in foreign language perception and the development of students' reflective thinking. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (2), 368–380. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.2.22>

Received: 12 July 2025 | Approved: 24 September 2025 | Published: 30 April 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

ВВЕДЕНИЕ

Ориентация современного образования на формирование у обучающихся универсальных компетенций наряду с предметными знаниями способствует осознанному и эффективному обучению. Международные инициативы под эгидой ООН и ее специализированных структур подчеркивают необходимость получения справедливого качественного образования и поощрения обучения на протяжении всей жизни. ЮНЕСКО в рамочной программе действий «Образование 2030» акцентирует внимание на важности формирования у обучающихся компонентов метакогнитивной компетентности, а именно, критического и рефлексивного мышления, развития способностей к самообучению и саморегуляции [2]. Согласно CEFR (Совет Европы, 2020), важно осознанно подходить к изучению иностранного языка, необходимо развивать стратегии понимания устной иноязычной речи и рефлексии [1].

В связи с этим становится актуальным внедрение стратегий метакогнитивного подхода в обучении иностранным языкам. Применение стратегий в образовательном процессе направлено на осознанное управление обучающимися их познавательной деятельностью. Сложный процесс осознанного восприятия иноязычного текста на слух требует развития как языковых компетенций, так и способности к самоконтролю, рефлексии и коррекции используемых стратегий. Обладая навыками рефлексивного мышления, студенты анализируют эффективность применяемых стратегий и выбирают индивидуальные траектории обучения. Таким образом, метакогнитивный подход, являясь педагогической методологией, реагирует на вызовы международных инициатив в современном образовательном пространстве.

Метакогнитивный подход в аудировании, направленный на расширение метакогнитивных знаний обучающихся и использование стратегий для улучшения понимания на слух, является эффективным при соблюдении метакогнитивных инструкций, которые преподаватели могут использовать в процессе прослушивания в качестве руководства для студентов [7]. Использование стратегий повышает метакогнитивную осведомленность обучающихся о процессе прослушивания, а также облегчает прослушивание текстов [8].

Ученые придерживаются разных мнений о роли стратегий, используемых студентами при обучении аудированию. С. Goh обнаружил, что обучающиеся начального уровня владения иностранным языком, как правило, используют меньше стратегий, чем студенты продвинутого уровня, которые организованно и надлежащим образом применяют большее количество стратегий к аудированию [4]. L. Vandergrift и S. Baker изучали возможность установления порога для прослушивания на уровне L2. Согласно исследованиям, метакогнитивная осведомленность не предсказывает понимание на уровне L2 для обучающихся с низким уровнем восприятия речи на слух [12]. M. Rahimi и M. Katal исследовали влияние метакогнитивного обучения на понимание слушателями L2 и умение говорить на устном языке. Результаты показали, что экспериментальная группа превзошла контрольную группу с точки зрения их способности говорить, хотя не было никакой разницы между способностью двух групп слушать [13]. Q. Li отмечал, что метакогнитивные стратегии важны для каждого этапа понимания слушания. Прежде чем обучающиеся начнут слушать текст, они делают прогнозы, устанавливают цели и выбирают соответствующие стратегии в зависимости от задачи, такие как определение основной идеи или поиск конкретной информации в тексте. На этапе прослушивания они контролируют свой процесс прослушивания и могут изменить стратегию, если считают, что она не является эффективной [10]. Согласно С. Goh, обучение стратегии слушания может помочь повысить мотивацию учащихся, уменьшить беспокойство и принести пользу студентам с низким уровнем владения языком [4]. Исследования показывают, что выбор стратегии может быть связан с типами заданий для прослушивания, уровнем владения английским языком учащихся, способностью слушать, отношением к эффективности стратегий и тревожностью при прослушивании текстов [9].

Тем не менее, S. Graham и E. Masaro подчеркивали, что необходимо осторожно относиться к причинно-следственной связи между использованием стратегий и улучшением качества слушания [11]. Исследователи изучали зависимость обучения с использованием стратегий от определенного уровня владения языком. Уровень владения языком должен включать знание лексики, грамматики, фонологии и прагматики, а также скорость доступа к ним [5]. Совокупность этих знаний формирует основу понимания на слух и может определить, в какой степени обучающиеся могут успешно использовать приобретенные стратегии [12].

W. Wang не отметил положительного влияния метакогнитивного подхода на метакогнитивные знания и предположил, что причиной может быть «недостаточные знания обучающихся о требованиях, предъявляемых к заданиям на аудирование» [15].

Следует отметить, что метапознание создает предварительную основу для метакогнитивного подхода к аудированию, направленного на повышение осведомленности обучающихся в области метакогнитивных процессов и их понимания устной речи [6].

В последние годы интерес к метакогнитивному подходу в обучении аудированию продолжает расти. Так, Vozorgian подчеркивает, что метакогнитивные процессы играют ключевую роль в формировании навыков аудирования у изучающих английский как иностранный [3]. Graham и Masago экспериментально подтвердили, что обучение стратегиям особенно эффективно для учащихся с уровнем ниже среднего, поскольку помогает структурировать процесс восприятия устной речи [14]. Аналогичные выводы сделаны Vandergrift и Tafaghodtari, которые продемонстрировали, что целенаправленное обучение «как слушать» действительно улучшает результаты понимания на слух [16].

Дальнейшие исследования расширили понимание взаимосвязи между метакогнитивной осведомленностью и языковой компетенцией. Wang и Treffers-Daller установили, что словарный запас и общая языковая подготовка значительно влияют на способность использовать метакогнитивные стратегии [17]. В то же время Abd Latip и др. выявили, что даже у студентов естественнонаучных специальностей метакогнитивная осведомленность может быть развита через целенаправленное обучение [18].

Особое внимание уделяется гендерным и культурным аспектам. Например, Al-Khresheh и Alruwaili обнаружили значимые различия в использовании стратегий среди саудовских студентов в зависимости от пола [19]. Awinindia подчеркивает важность сочетания метакогнитивных, когнитивных и социально-аффективных стратегий для комплексного развития навыков аудирования [20].

Эмпирические данные также подтверждают эффективность метакогнитивного обучения в разных образовательных контекстах. Bermillo и Aradilla показали, что циклическая модель обучения (планирование–действие–рефлексия) значительно повышает как метакогнитивную осведомленность, так и результаты аудирования [21]. Хотя Daguary-James и Bulusan изучали чтение, их выводы о роли метакогнитивных стратегий применимы и к аудированию, особенно в условиях ограниченного языкового опыта [22].

Современные исследования также фокусируются на типах стратегий. Daskalovska и др. классифицировали наиболее часто используемые стратегии среди изучающих английский и отметили, что успешные слушатели чаще прибегают к предварительному прогнозированию и пост-аудиторной рефлексии [23]. Gökmen продемонстрировал, что расширенное прослушивание (extensive listening) способствует не только языковому развитию, но и повышению метакогнитивной осведомленности [24].

Важную роль играют и личностные факторы. Hartati и др. установили, что самоэффективность напрямую коррелирует с успешностью применения метакогнитивных стратегий [25]. Ölmezer Öztürk выявил обратную связь между тревожностью при аудировании и частотой использования стратегий: чем выше тревожность, тем реже студенты применяют осознанные приёмы [26].

Наконец, Robillos и Bustos предложили педагогический цикл метакогнитивного обучения, который включает не только инструктаж, но и постоянную обратную связь от преподавателя [27]. Taherkhani и др. связали эффективность метакогнитивного обучения с локусом контроля: студенты с внутренним локусом демонстрировали больший прогресс [28]. И, наконец, Taye и др. подтвердили, что обучение стратегиям не только улучшает понимание, но и повышает мотивацию к изучению языка [29].

Результаты исследований, касающиеся влияния этого подхода на метакогнитивные знания и навыки понимания на слух, остаются противоречивыми [30]. Авторы данного исследования отметили отсутствие данных об эффективности использования метакогнитивных стратегий при обучении аудированию на занятиях по иностранному языку, влияющих на осознанное восприятие иноязычной речи на слух и развития навыков рефлексивного мышления.

Цель данного исследования – выявить и эмпирически оценить влияние систематического обучения метакогнитивным стратегиям на развитие навыков осознанного восприятия иноязычной речи на слух и формирование рефлексивного мышления у студентов.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Исследование проводилось в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)» CORE программы среди студентов бакалавриата первого курса. 90 студентов Тюменского государственного университета уровня Pre-intermediate приняли участие в исследовании. Студенты были условно разделены на 2 группы в количестве 45 обучающихся в каждой из них (экспериментальная – ЭГ и контрольная – КГ).

Участники обеих групп прошли тестирование (предварительное и заключительное) на определение уровня развития навыков аудирования (множественный выбор, истинные/ложные утверждения, заполнение таблиц, пропусков в предложениях), которое использовалось в ЭГ и КГ до и после проведения эксперимента для сравнения результатов студентов. После предварительного тестирования ЭГ прошла экспериментальное обучение с применением стратегий по обучению аудированию, в то время как КГ обучалась с использованием традиционного подхода без акцента на метакогнитивные стратегии.

Вторым инструментом сбора данных была анкета на определение навыков аудирования посредством использования метакогнитивных стратегий. Анкетирование также проводилось в начале и после проведения эксперимента. Оценка полученных результатов была проведена по шкале Likert (от 1 – полностью не согласен, до 5 – полностью согласен). Анкета включала разделы, в которых оценивались метакогнитивные умения и развития навыков рефлексивного мышления студентов (планирование учебной деятельности; выбор метакогнитивных стратегий; мониторинг используемых стратегий; отражения опыта и самооценки студентов, рефлексия).

Авторский курс по обучению использованию метакогнитивных стратегий для развития и совершенствования навыков аудирования был разработан в рамках проекта action research и состоял из 4 этапов: планирование, действие, наблюдение и размышление. Для проведения исследования была выбрана модель spiral, предложенная S. Kemmis, R. McTaggart, R. Nixon [31].

В структуру предложенного курса обучения аудированию вошли: вводная часть (определение метакогнитивного подхода и стратегий обучения, цель, задачи курса); планирование и прогнозирование (подготовка к аудированию, выбор стратегий); мониторинг понимания полученной информации; оценка понимания (рефлексия); обсуждение планов по дальнейшему применению метакогнитивных стратегий.

Авторы использовали различные методы математической статистики для определения различий между исследуемыми группами (t-критерий Стьюдента, критерий хи-квадрат Пирсона), для оценки их статистической и практической значимости (корреляционный анализ, коэффициент Кэна, z-критерий Фишера).

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Результаты проведенного предварительного тестирования и анкетирования ЭГ и КГ показали, что студенты обеих групп имели ограниченные знания о стратегиях, применяемых при обучении аудированию и, как правило, использовали их неосознанно. Средний балл по тесту на уровень сформированности навыков аудирования на начальном этапе не превышал 14,5 баллов из 30 (ЭГ: $M = 14,2$, $SD = 3,1$; КГ: $M = 14,5$, $SD = 2,9$), что соответствовало уровню ниже среднего. Уровень метакогнитивной осведомленности по анкете тоже был низким (из максимальных 5 баллов): ЭГ – $M = 2,8$ ($SD = 0,6$), КГ – $M = 2,7$ ($SD = 0,5$).

Авторы исследования внедрили курс обучения аудированию с применением стратегий в ЭГ, который помог оценить эффективность предложенных стратегий в развитии метакогнитивных навыков студентов. После прохождения студентами восьмичасового курса обучения с использованием стратегий при обучении аудированию, авторы смогли составить рейтинг

наиболее эффективных метакогнитивных стратегий, которые способствовали осознанному восприятию студентами иноязычной речи на слух и развитию навыков аудирования, о чем свидетельствовали данные академической успеваемости (см. табл. 1). Разница в приросте результатов ЭГ $\pm 20,2\%$, КГ $\pm 4,6\%$, что свидетельствует о высокой эффективности влияния метакогнитивного подхода.

Таблица 1 Показатели академической успеваемости

Группа	До тестирования, % (M $\pm$ SD)	После тестирования, % (M $\pm$ SD)	t-критерий	p-уровень	Cohen's d
ЭГ	40,1 $\pm$ 7,3	60,3 $\pm$ 6,8	12,34	< 0,001	1,84
КГ	44,2 $\pm$ 6,9	48,8 $\pm$ 7,1	2,87	0,006	0,41

Уровень метакогнитивной осведомлённости в ЭГ после прохождения курса вырос на 46,4%, тогда как в КГ (где студенты не проходили курс) лишь на 7,4%. Корреляционный анализ показал положительную связь между уровнем метакогнитивной осведомлённости и результатами аудирования в ЭГ ($r = 0,72$; $p < 0,01$), тогда как в КГ связь была слабой ($r = 0,31$; $p = 0,038$).

Студенты ЭГ лучше справлялись с выполнением заданий по аудированию, если составляли план работы перед прослушиванием текста, изучали имеющиеся визуальные помощники (рисунки, таблицы, заголовки, карточки со словами, ключевые слова и словосочетания), обсуждали контекст с другими участниками процесса обучения после прослушивания аудиотекста. Показатели КГ отличались от показателей ЭГ, поскольку студенты КГ не имели практического опыта применения стратегий.

Для сравнения эффективности и частоты применения стратегий в ЭГ и КГ авторы использовали критерий хи-квадрат Пирсона. Все различия между группами были статистически значимы ($p < 0,05$), за исключением стратегии «Концентрация внимания на ключевых словах» ($\chi^2 = 0,21$; $p = 0,65$). Среди наиболее эффективных стратегий по частоте положительных откликов в ЭГ были выделены: понимание общего содержания (listening for gist) – 83,2% ($\chi^2 = 14,3$; $p = 0,0002$); обсуждение с peers – 78,4% ($\chi^2 = 12,1$; $p = 0,0005$); использование визуальных помощников – 75,0% ($\chi^2 = 9,8$; $p = 0,002$); выборочное понимание (scanning) – 67,0% ($\chi^2 = 6,4$; $p = 0,011$); составление плана – 63,2% ($\chi^2 = 4,7$; $p = 0,030$).

Менее эффективными стратегиями оказались (> 20% положительных откликов в ЭГ): создание альтернативных стратегий – 5,2% ($\chi^2 = 18,9$; $p = 0,001$); установление взаимосвязей – 10% ($\chi^2 = 15,2$; $p = 0,001$); концентрация на ключевых словах – 12,8% ($\chi^2 = 0,21$; $p = 0,65$).

В ходе проведения исследования авторы выделили основные трудности, которые негативно влияли на восприятие студентами информации аудиотекстов, предложенных авторами, и значительно снижали интерес к процессу обучения аудированию. Сравнение долей респондентов, отметивших трудности, проводилось с помощью z-критерия Фишера (см. табл. 2).

Таблица 2 Трудности внедрения метакогнитивных стратегий в обучении аудированию

Трудности	Респонденты ЭК, %	Респонденты КГ, %	Z-критерий	p-уровень
Быстрота речи носителя языка, особенности произношения	55	79,4	-3,12	0,002
Отсутствие или недостаток экстралингвистических подсказок	69,2	73	-0,51	0,61
Пассивная позиция студентов	12,6	24,4	-2,05	0,04
Отказ от прослушивания	2	11,8	-3,47	0,0005

Студенты КГ почти в 6 раз чаще отказывались от прослушивания ($p < 0,001$), что говорит о низкой устойчивости к трудностям без метакогнитивной поддержки.

Внимание студентов ЭГ рассеивалось, когда они сталкивались с непонятными словами или словосочетаниями ввиду особенностей произношения говорящего или быстрым темпом речи. Потеря концентрации приводила к забыванию услышанной информации, следовательно, студенты теряли интерес к аудиотексту и предложенным заданиям и занимали пассивную позицию, а особенно эмоциональные участники отказывались от прослушивания. Данные КГ также свидетельствовали о наличии подобных трудностей в аудировании. Студенты КГ плохо представляли возможности решения возникших проблем. В связи с чем, авторы исследования рекомендуют знакомить студентов со стратегиями аудирования, обсуждать на занятиях возможные сложности и типичные ошибки, сочетать традиционный подход в обучении с метакогнитивным, регулярно анализировать накопленный опыт по развитию навыков аудирования.

Результаты эксперимента показали, что большинство студентов оценили опыт обучения аудированию с применением стратегий положительно и отметили основные преимущества использования стратегий (см. табл. 3).

Таблица 3 Преимущества применения метакогнитивных стратегий в обучении аудированию (на основе различия между ЭГ и КГ)

Преимущества	Респонденты ЭК, %	Респонденты КГ, %	Критерий χ^2
Стратегии развивают слабые навыки аудирования	94,8	80	$\chi^2 = 8,7$; $p = 0,003$
Процесс обучения аудированию является комфортным	89	27	$\chi^2 = 45,2$; $p < 0,001$
Стратегии заставляют меня задуматься о том, как я слушаю	90,2	69	$\chi^2 = 10,9$; $p = 0,001$

Однако авторы отметили и негативные комментарии участников по поводу использования стратегий в обучении аудированию. Студенты сталкивались со сложностями в выборе стратегий, соответствующих поставленным целям обучения (см. табл. 4). Недостаточные языковые навыки и слабая метакогнитивная осведомленность о важности применения стратегий при обучении аудированию заставляли студентов нервничать, соответственно, снижался интерес к педагогическому процессу и мотивация к получению новых знаний и навыков.

Таблица 4 Недостатки применения метакогнитивных стратегий в обучении аудированию

Отмеченные недостатки	Респонденты ЭК, %	Респонденты КГ, %	Критерий χ^2
Недостаточно языковых знаний для использования стратегий	72	67,4	$\chi^2 = 0,41$; $p = 0,52$
Недостаточная метакогнитивная осведомленность о важности стратегий	27,6	82,4	$\chi^2 = 38,7$; $p < 0,001$

Анализ эффективности предложенных авторами стратегий, их преимуществ и недостатков, способствовал развитию навыков рефлексивного мышления респондентов ЭГ. Студентам ЭГ предлагалось оценивать сильные и слабые стороны образовательного процесса с применением стратегий (ведение дневников; создание ментальных карт; обсуждение и обмен опытом в группах; рефлексивные диалоги с преподавателем; заполнение анкет).

Метакогнитивный подход к обучению аудированию предполагал развитую рефлекссию у студентов, которая охватывала осознанность содержания процесса обучения аудированию, а также понимание особенностей стратегий учебной деятельности и способов совершенствования образовательного процесса.

Для оценки развития рефлексивного мышления использовалась шкала рефлексивности (адаптированная из Grant, Franklin&Langford, 2002), включенная в финальную анкету. Максимальный балл – 20.

Таблица 5 Количественные показатели рефлексивного мышления студентов

Группа	До тестирования М (SD)	После тестирования М (SD)	t-критерий	p-уровень	Cohen's d
ЭГ	8,1 (2,3)	15,4 (2,1)	13,01	<0,001	1,95
КГ	8,3 (2,1)	9,0 (2,4)	1,62	0,11	0,23

Корреляция между уровнем рефлексивности и результатами аудирования в ЭГ: $r = 0,69$ ($p < 0,01$).

Предложенный авторами курс был основан на метакогнитивном подходе к обучению аудированию, который предполагал осознанное восприятие студентами иноязычной речи на слух.

Применение стратегий существенно увеличило вероятность правильного понимания студентами прослушанной информации. Студентам ЭГ был предложен выбор стратегий, которые помогали участникам осознать этапы и механизмы восприятия речи на слух, а также способствовали самостоятельному поиску стратегий управления образовательным процессом.

Осознанно используя учебные стратегии, студенты ЭГ совершенствовали метакогнитивные умения, которые подразумевали понимание сущности процесса обучения аудированию, его целей и задач, владение навыками самостоятельной работы, готовности к самообучению, наличие качеств автономного учащегося, развитие рефлексивного мышления. Развивая метапознание, студенты учились понимать и контролировать процесс обучения. Роль метапознания в обучении аудированию на английском языке заключалась в активном управлении процессом понимания иноязычной речи, выборе эффективных стратегий и постоянном совершенствовании навыков через структурированную рефлексю. Навыки рефлексивного мышления студентов обеспечили их вовлеченность в образовательный процесс, следовательно, оказали положительное влияние на мотивацию участников экспериментального обучения.

Таким образом, в ходе исследования получены количественные доказательства эффективности метакогнитивного подхода, что делает его внедрение в образовательную практику научно-обоснованным и необходимым для повышения качества обучения аудированию на иностранном языке.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данные, полученные в ходе нашего исследования, согласуются с мнением ученых, которые утверждают, что применение метакогнитивных стратегий при обучении аудированию является эффективным. Так, С. Goh отмечает в своем исследовании, что обучение стратегиям восприятия иноязычной речи на слух повышает мотивацию обучающихся и снижает тревожность, прежде всего, у студентов, владеющих иностранным языком на низком уровне [4]. L. Vandergrift и M. Tafaghodtari, аналогично S. Graham и E. Macaro подтверждают значимость внедрения метакогнитивного подхода при обучении студентов тому «как слушать», чтобы научиться самостоятельно управлять процессом понимания иноязычной речи [14; 16]. R. Robillos и I. Bustos; J. Bermillo и F. Aradilla описывают применение циклической модели обучения аудированию, предполагающей прохождение студентами таких этапов, как планирование, действие и рефлексия. Авторы акцентируют внимание на необходимости развивать метакогнитивную осведомленность обучающихся о стратегиях, применяемых в образовательном процессе [21; 27]. M. Rahimi и M. Katal доказывают в своем исследовании, что метакогнитивное обучение способствует развитию устной иноязычной речи обучающихся [13].

Однако, несмотря на доказательную базу эффективности применения стратегий при обучении аудированию, выявлены противоречивые или недостаточно изученные данные. L. Vandergrift и S. Baker подчёркивают ограниченность метакогнитивного подхода без соответствующей языко-

вой базы студентов. Согласно мнению этих исследователей метакогнитивная осведомлённость студентов не оказывает существенного влияния на понимание иноязычной речи на слух у студентов с низким уровнем развития аудио навыков [12]. W. Wang указывает на отсутствие подготовленности студентов к использованию стратегий, однако не предлагает решения проблемы [15]. Анализ источников показывает, что исследователи не уделяют должного внимания количественной оценке влияния метакогнитивных стратегий на рефлексивное мышление студентов, отсутствует системное применение рефлексивных практик в образовательном процессе.

В данном исследовании мы получили следующие ранее не изученные результаты.

1. Интегрировали авторскую циклическую методику на основе *action research*, направленную на развитие и совершенствование рефлексивного мышления студентов как измеряемого компонента. Изучая метакогнитивную осведомлённость студентов, мы измерили развитие рефлексивного мышления (прирост показателей рефлексивного мышления в ЭГ в 1.9 раза), доказав тем самым, что метакогнитивный подход не только улучшает понимание иноязычной речи на слух, но и формирует у студентов способность к самоанализу и переоценке учебной деятельности. В отличие от стратегий в других исследованиях, мы предложили структурированную модель (*введение; планирование и прогнозирование; мониторинг понимания полученной информации; рефлексия; обсуждение планов по дальнейшему применению метакогнитивных стратегий*).

2. Количественно подтвердили взаимосвязь между уровнем сформированности метакогнитивной осведомлённости (прирост в ЭГ на 46,4%), уровнем рефлексивного мышления (увеличение в 1.9 раза) и результатами аудирования (ЭГ $\pm 20,2\%$).

3. Предложили эффективные рефлексивные практики (дневники, ментальные карты, диалоги), что делает обучение не только стратегическим, но и личностно ориентированным.

4. Провели исследование со студентами уровня Pre-intermediate, в то время как другие исследователи работали с более продвинутыми обучающимися. Данное исследование показывает, что применение стратегий при обучении аудированию способствует развитию метакогнитивных и рефлексивных навыков студентов, имеющих ограниченный языковой запас, если обучение систематизировано.

5. Ранжировали внедренные стратегии согласно их эффективности, выделив не только наиболее продуктивные, но и малоэффективные стратегии, не работающие в контексте метакогнитивного подхода (к примеру, *создание альтернативных стратегий, установление взаимосвязей*). Рейтинг стратегий позволяет адаптировать предложенную методику к реальным условиям обучения.

Отличием данной работы от предшествующих исследований является сокращение разрыва между метапознанием и рефлексией студентов. Мы предложили интегративную модель, направленную на развитие навыков автономного, саморегулируемого и рефлексивного процесса обучения учащихся. Под новизной исследования мы понимаем эмпирически обоснованную систему применения стратегий, сочетающей в себе структурированную методологию (*action research, спиральная модель*); количественные данные, доказывающие эффективность применения стратегий; диагностику и развитие ключевых компетенций, а именно, метакогнитивной осведомлённости и рефлексивного мышления.

Наше исследование является теоретически значимым, поскольку расширяет понимание взаимосвязи когнитивных и метакогнитивных процессов и может быть практически востребованным, так как дает готовый инструментарий для преподавателей иностранного языка.

ВЫВОДЫ

Проведенное исследование, направленное на изучение влияния обучения метакогнитивным стратегиям на развитие навыков осознанного восприятия иноязычной речи на слух и формирование рефлексивного мышления у студентов, позволило сделать следующие выводы:

1. Систематический подход к обучению метакогнитивным стратегиям значительно повысил уровень развития навыков аудирования студентов, о чем свидетельствует эффективность эксперимента: результаты в ЭГ ($\pm 20,2\%$) значимо превосходят КГ ($\pm 4,6\%$).

2. Подтверждена связь между метакогнитивной осведомленностью и полученными результатами экспериментального обучения. Показатели метакогнитивной осведомленности выросли в ЭГ на 46,4% ($d = 1,78$), в то время как в КГ прирост составил менее 10%.

3. Выявлено увеличение показателей рефлексивного мышления в ЭГ в 1.9 раза ($d = 1.95$), что позволяет авторам говорить о переосмыслении студентами подхода к учебной деятельности. Участники эксперимента продемонстрировали вовлеченность в процесс осознанного восприятия иноязычной речи на слух.

4. Перспективность исследования заключается во внедрении обучения метакогнитивным стратегиям, как обязательного элемента курса аудирования; развитии рефлексивных практик (дневники, ментальные карты, диалоги), способствующих повышению осознанности восприятия иноязычной речи на слух и успеваемости студентов; проведении диагностики метакогнитивной осведомленности студентов на регулярной основе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Paris, CEFR, 2020. URL: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
2. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris, UNESCO, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
3. Bozorgian H. The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill // International Journal of Listening. 2014. Vol. 28. № 3. P. 149–161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
4. Goh C. Metacognitive Instruction for Second Language Listening Development: Theory, Practice and Research Implications // RELC Journal. 2008. Vol. 39. № 2. P. 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
5. Macaro E. Language learner strategies: Adhering to a theoretical framework // Language Learning Journal. 2007. Vol. 35. № 2. P. 239–243. <https://doi.org/10.1080/09571730701599245>
6. Vandergrift L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research // Language Teaching. 2007. Vol. 40. № 3. P. 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
7. Butler D. Enabling educators to become more effective supporters of SRL: Commentary on a special issue // Metacognition and Learning. 2021. Vol. 16. № 2. P. 667–684. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
8. Chero C. A. The Impact of Metacognitive Instruction on EFL Low-level Learners' Listening Performance and Metacognitive Awareness // International Journal of Instruction. 2023. Vol. 16. № 2. P. 291–306. URL: <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/143>
9. Fewell N. Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Japanese EFL university students // TESOL Journal. 2010. Vol. 2. № 1. P. 159–174. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=7317507431438027633>
10. Li Q., Zhang L., Goh C. C. M. Metacognitive instruction in second language listening: Does language proficiency matter? // English as a Foreign Language International Journal. 2022. Vol. 26. № 5. P. 27–55. <https://doi.org/10.56498/3922652022>
11. Graham S. Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting // Language Teaching. 2017. Vol. 50. № 1. P. 107–119. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
12. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis // Language Learning. 2015. Vol. 65. № 2. P. 390–416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
13. Rahimi M., Katal M. The impact of metacognitive instruction on EFL learners' listening comprehension and oral language proficiency // Journal of Teaching Language Skills. 2013. Vol. 5. № 2. P. 69–90. <https://doi.org/10.22099/jtls.2013.1555>
14. Graham S., Macaro E. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French // Language Learning. 2008. Vol. 58. № 4. P. 747–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
15. Wang W. Learning to Listen: The Impact of a Metacognitive Approach to Listening Instruction // Asia-Pacific Education Researcher. 2016. Vol. 25. № 1. P. 79–88. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0235-4>
16. Vandergrift L., Tafaghodtari M. H. Teaching L2 Learners How to Listen Does Make a Difference: An Empirical Study // Language Learning. 2010. Vol. 60. № 2. P. 470–497. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
17. Wang Y., Treffers-Daller J. Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness // System. 2017. Vol. 65. P. 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.013>

18. Abd Latip N. A., Swanto S., Din W. A. Metacognitive Awareness of Listening Strategies among Science Pre-University Students // *Universal Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 8. № 11. P. 5265–5270. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.081127>
19. Al-Khresheh M. H., Alruwaili S. F. Metacognition in listening comprehension: Analyzing strategies and gender differences among Saudi EFL University students // *Cogent Social Sciences*. 2023. Vol. 10. № 1. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2291954>
20. Awiniindia S. Metacognitive, Cognitive, And Socio-Affective Strategies Used By EFL Students In Academic Listening Course // *Lensa: Kajian Kebahasaan, Kesusastraan, Dan Budaya*. 2023. Vol. 13. № 1. P. 151–168. <https://doi.org/10.26714/lensa.13.1.2023.151-168>
21. Bermillo J., Aradilla F. J. Developing Students' Listening Comprehension and Metacognitive Awareness through Metacognitive Process-Based Listening Instruction // *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*. 2022. Vol. 4. № 1. P. 84–93. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.1.8>
22. Dagway-James H., Bulusan F. Metacognitive Strategies on Reading English Texts of ESL Freshmen: A Sequential Explanatory Mixed Design // *TESOL International Journal*. 2020. Vol. 15. № 1. P. 20–30. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=13437055620252600393>
23. Daskalovska N., Hadzi-Nikolova A., Jankova Alagjovska N. The use of metacognitive listening strategies by English language learners // *European Journal of English Language Teaching*. 2023. Vol. 8. № 1. P. 19–33. <http://dx.doi.org/10.46827/ejel.v8i1.4648>
24. Gökmen M. F. The role of extensive listening in raising students' metacognitive awareness of listening skill // *ELT Research Journal*. 2021. Vol. 10. № 2. P. 162–189. – URL: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1919715>
25. Hartati S., Nur'Aini S., Sukmaningrum R. The Impact of Metacognitive Strategies and Self-Efficacy on Listening Comprehension Among Indonesian High School Students // *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*. 2025. Vol. 5. № 2. P. 295–304. <https://journal.rumahindonesia.org/index.php/njpi/article/view/1030>
26. Ölmezer Öztürk E. An investigation on metacognitive listening strategy use and listening anxiety in EFL classrooms // *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2021. Vol. 11. № 2. P. 737–751. <https://doi.org/10.18039/ajesi.876609>
27. Robillos R. J., Bustos I. G. Learners' Listening Skill and Metacognitive Awareness through Metacognitive Strategy Instruction with Pedagogical Cycle // *International Journal of Instruction*. 2022. Vol. 15. № 3. P. 393–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15322a>
28. Taherkhani B., Aliasin S. H., Khosravi R., Izadpanah S. The interface between metacognitive strategy training and locus of control in developing EFL learners' listening comprehension skill // *Frontiers in Education*. 2022. Vol. 7. P. 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847564>
29. Taye B., Seyum G., Tibebu A. The Effects of Listening Strategies Instruction on EFL Students' Listening Achievements and Motivation // *East African Journal of Social Sciences and Humanities*. 2022. Vol. 7. № 2. P. 63–82. <https://doi.org/10.20372/eajssh.v7i2.402>
30. Герцен С. М., Бабич О. А., Шутова Е. Ю., Ожигбесова Н. Ю. Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе // *Science for Education Today*. 2024. № 14. С. 24–42. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.02>
31. Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. The action research planner: Doing critical participatory action research. Singapore: Springer. 2014. P. 200. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

REFERENCES

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Paris, CEFR, 2020. Available at: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> (accessed 12October 2025)
2. UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. Paris, UNESCO, 2015. Available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656> (accessed 12October 2025)
3. Bozorgian H. The role of metacognition in the development of EFL learners' listening skill. *International Journal of Listening*, 2014, vol. 28, no. 3, pp. 149–161. <https://doi.org/10.1080/10904018.2013.861303>
4. Goh C. Metacognitive instruction for second language listening development: Theory, practice and research implications. *RELJ Journal*, 2008, vol. 39, no. 2, pp. 188–213. <https://doi.org/10.1177/0033688208092184>
5. Macaro E. Language learner strategies: Adhering to a theoretical framework. *Language Learning Journal*, 2007, vol. 35, no. 2, pp. 239–243. <https://doi.org/10.1080/09571730701599245>
6. Vandergrift L. Recent developments in second and foreign language listening comprehension research. *Language Teaching*, 2007, vol. 40, no. 3, pp. 191–210. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004338>
7. Butler D. Enabling educators to become more effective supporters of SRL: Commentary on a special issue. *Metacognition and Learning*, 2021, vol. 16, no. 2, pp. 667–684. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
8. Chero C. A. The impact of metacognitive instruction on EFL low-level learners' listening performance and metacognitive awareness. *International Journal of Instruction*, 2023, vol. 16, no. 2, pp. 291–306. URL: <https://e-iji.net/ats/index.php/pub/article/view/143>

9. Fewell N. Language learning strategies and English language proficiency: An investigation of Japanese EFL university students. *TESOL Journal*, 2010, vol. 2, no. 1, pp. 159–174. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=7317507431438027633>
10. Li Q., Zhang L., Goh C. C. M. Metacognitive instruction in second language listening: Does language proficiency matter? *English as a Foreign Language International Journal*, 2022, vol.26, no. 5, pp. 27–55. <https://doi.org/10.56498/3922652022>
11. Graham S. Research into practice: Listening strategies in an instructed classroom setting. *Language Teaching*, 2017, vol. 50, no. 1, pp. 107–119. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000306>
12. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*, 2015, vol. 65, no. 2, pp. 390–416. <https://doi.org/10.1111/lang.12105>
13. Rahimi M., Katal M. The impact of metacognitive instruction on EFL learners' listening comprehension and oral language proficiency. *Journal of Teaching Language Skills*, 2013, vol.5, no. 2, pp. 69–90. <https://doi.org/10.22099/jtls.2013.1555>
14. Graham S., Macaro E. Strategy instruction in listening for lower-intermediate learners of French. *Language Learning*, 2008, vol. 58, no. 4, pp. 747–783. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00478.x>
15. Wang W. Learning to listen: The impact of a metacognitive approach to listening instruction. *Asia-Pacific Education Researcher*, 2016, vol. 25, no. 1, pp. 79–88. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0235-4>
16. Vandergrift L., Tafaghodtari M. H. Teaching L2 learners how to listen does make a difference: An empirical study. *Language Learning*, 2010, vol. 60, no. 2, pp. 470–497. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2009.00559.x>
17. Wang Y., Treffers-Daller J. Explaining listening comprehension among L2 learners of English: The contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 2017, vol. 65, pp. 139–150. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.12.013>
18. Abd Latip N. A., Swanto S., Din W. A. Metacognitive awareness of listening strategies among science pre-university students. *Universal Journal of Educational Research*, 2020, vol. 8, no. 11, pp. 5265–5270. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.081127>
19. Al-Khresheh M. H., Alruwaili S. F. Metacognition in listening comprehension: Analyzing strategies and gender differences among Saudi EFL university students. *Cogent Social Sciences*, 2023, vol. 10, no. 1. <https://doi.org/10.1080/23311886.2023.2291954>
20. Awinindia S. Metacognitive, cognitive, and socio-affective strategies used by EFL students in academic listening course. *Lensa: Kajian Kebahasaan, Kesusastaan, dan Budaya*, 2023, vol. 13, no. 1, pp. 151–168. <https://doi.org/10.26714/lensa.13.1.2023.151-168>
21. Bermillo J., Aradilla F. J. Developing students' listening comprehension and metacognitive awareness through metacognitive process-based listening instruction. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 2022, vol. 4, no. 1, pp. 84–93. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2022.4.1.8>
22. Daguiay-James H., Bulusan F. Metacognitive strategies on reading English texts of ESL freshmen: A sequential explanatory mixed design. *TESOL International Journal*, 2020, vol.15, no. 1, pp. 20–30. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=13437055620252600393>
23. Daskalovska N., Hadzi-Nikolova A., Jankova Alagjovska N. The use of metacognitive listening strategies by English language learners. *European Journal of English Language Teaching*, 2023, vol. 8, no. 1, pp. 19–33. <https://doi.org/10.46827/ejel.v8i1.4648>
24. Gökmen M. F. The role of extensive listening in raising students' metacognitive awareness of listening skill. *ELT Research Journal*, 2021, vol. 10, no. 2, pp. 162–189. URL: <https://dergipark.org.tr/en/pub/eltresearch/issue/65578/1919715>
25. Hartati S., Nur'Aini S., Sukmaningrum R. The impact of metacognitive strategies and self-efficacy on listening comprehension among Indonesian high school students. *Nusantara: Jurnal Pendidikan Indonesia*, 2025, vol. 5, no. 2, pp. 295–304. <https://journal.rumahindonesia.org/index.php/njpi/article/view/1030>
26. Ölmez Öztürk E. An investigation on metacognitive listening strategy use and listening anxiety in EFL classrooms. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2021, vol. 11, no. 2, pp. 737–751. <https://doi.org/10.18039/ajesi.876609>
27. Robillos R. J., Bustos I. G. Learners' listening skill and metacognitive awareness through metacognitive strategy instruction with pedagogical cycle. *International Journal of Instruction*, 2022, vol. 15, no. 3, pp. 393–412. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15322a>
28. Taherkhani B., Aliasin S. H., Khosravi R., Izadpanah S. The interface between metacognitive strategy training and locus of control in developing EFL learners' listening comprehension skill. *Frontiers in Education*, 2022, vol. 7, no. 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.847564>
29. Taye B., Seyum G., Tibebu A. The effects of listening strategies instruction on EFL students' listening achievements and motivation. *East African Journal of Social Sciences and Humanities*, 2022, vol. 7, no. 2, pp. 63–82. <https://doi.org/10.20372/eajssh.v7i2.402>
30. Gertsen S. M., Babich O. A., Shutova E. Y., Ozhgibesova N. Y. The effectiveness of metacognitive strategies for online reading in a foreign language at university. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14, no. 3, pp. 24–42. (In Russian). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.02>
31. Kemmis S., McTaggart R., Nixon R. The action research planner: Doing critical participatory action research. Singapore: Springer, 2014. 200 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Авторы**Ковальчук Светлана Сергеевна**

(Россия, Тюмень)

Кандидат филологических наук, доцент
Тюменский государственный университет

E-mail: s.s.kovalchuk@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-9187-7814

Бабич Ольга Андреевна

(Россия, Тюмень)

Кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

E-mail: o.a.babich@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-7415-8391

Ожгибесова Нина Юрьевна

(Россия, Тюмень)

Кандидат педагогических наук, доцент
Тюменский государственный университет

E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-8769-4716

Бусарова Мария Владиславовна

(Россия, Тюмень)

Ассистент, Тюменский государственный университет

E-mail: m.v.busarova@utmn.ru

ORCID ID: 0009-0007-3406-8301

Authors**Svetlana S. Kovalchuk**

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Philol.), Associate Professor
University of Tyumen

E-mail: s.s.kovalchuk@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-9187-7814

Olga A. Babich

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Educ), Associate Professor
University of Tyumen

E-mail: o.a.babich@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-7415-8391

Nina Yu. Ozhgibesova

(Russia, Tyumen)

Cand. Sci. (Educ), Associate Professor
University of Tyumen

E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru

ORCID ID: 0000-0002-8769-4716

Maria V. Busarova

(Russia, Tyumen)

Assistant

University of Tyumen

E-mail: m.v.busarova@utmn.ru

ORCID ID: 0009-0007-3406-8301

Вклад авторов**Ковальчук С. С.:** формальный анализ, создание рукописи
и ее редактирование**Бабич О. А.:** концептуализация, проведение
исследования**Ожгибесова Н. Ю.:** методология, проведение
исследования**Бусарова М. В.:** ресурсы, визуализация© Ковальчук С. С., Бабич О. А., Ожгибесова Н. Ю.,
Бусарова М. В., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

Authors contribution**Svetlana S. Kovalchuk:** Formal analysis,
Writing - Review & Editing**Olga A. Babich:** Conceptualization, Investigation**Nina Yu. Ozhgibesova:** Methodology, Investigation**Maria V. Busarova:** Resources, Visualization© Svetlana S. Kovalchuk, Olga A. Babich,
Nina Yu. Ozhgibesova, Maria V. Busarova, 2026

The authors declared no conflicts of interest