

Самостоятельная работа студентов при усвоении русского языка как иностранного

Popović, Tomislav

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:815280>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

***Самостоятельная работа студентов при усвоении
русского языка как иностранного***

Student :

Tomislav Popović

Mentorica:

dr. sc. Željka Čelić, izv. prof.

Komentorica :

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

U Zagrebu, prosinac 2018.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Self-directed learning of Russian as a foreign language

Student :

Tomislav Popović

Mentorica:

dr. sc. Željka Čelić, izv. prof.

Komentorica :

dr. sc. Marina Jajić Novogradec, asist.

U Zagrebu, prosinac 2018.

Введение.....	1
Усвоение иностранного языка	2
Мотивация	7
Отношение к изучению иностранного языка	10
Тревожность.....	11
Самостоятельность в обучении иностранному языку.....	12
Самостоятельная работа.....	18
Исследование.....	32
Цель исследования	32
Испытуемые.....	33
1) Удовольствие изучением	36
2) Тревожность.....	40
3) Ожидания.....	41
4) Навыки работы.....	44
5) Взгляды на самостоятельную работу	45
6) Методы самостоятельной работы.....	48
7) Самооценивание знания.....	69
Заключение.....	76
Sažetak.....	79
Abstract.....	80
Биография	81
Литература.....	81
Приложение.....	85
Samostalni rad pri usvajanju ruskog jezika kao stranog.....	85

Введение

Период студенчества – это время, когда у молодых людей появляются разнообразные интересы и когда они постепенно возрастают в полностью сформированные личности. Оно характеризуется „профессиональной направленностью, сформированностью устойчивого отношения к будущей профессии, которые следствие правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии“ (Зимняя 1997: 163). Можно отметить ряд характеристик, которые дефинируют этот период. Многие покидают впервые их семейный дом и начинают жить самостоятельно. Студенты стремят к самостоятельности, но у них все-таки еще низкая степень ответственности. Устраиваются их собственные взгляды на окружающий мир и формируется личное мнение. Молодые люди не могут считаться совсем зрелыми, хотя они созревают физически, а особенно умственно и интеллектуально. Их умственная деятельность становится все более устойчивой и эффективной, и они владеют сложными мыслительными операциями (Щербакова 2005:99). Конечно, у них тоже формируются и идеи о том, чем они хотят заниматься в будущем. В процессе образования в вузе студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, так как студенту остается самому осуществлять познание и усваивать материал. Образовательные цели студентов и мотивы, которые ведут студентов через образовательный процесс, носят выраженный индивидуальный характер и мотивы, касающиеся них, разные. Результаты исследований указывают на то, что уровень представления студента о будущей профессии соотносится с уровнем его отношения к учебе: чем неадекватнее студент знает о профессии, тем менее положительным будет его отношение к учебе. Как раз, отношение большинства студентов к учебе – положительное (Зимняя 1997:163).

Высшие учебные заведения (вузы) предназначены для получения высшего образования. Высшее образование – это результат усвоения систематизированных знаний и навыков деятельности, позволяющих самостоятельно и ответственно решать исследовательские и практические задачи. Образовательный процесс в вузах становится основой будущей профессиональной деятельности, и одним из его главных задач является развитие творческих качеств личности, способности воспринимать и перерабатывать новые идеи, анализировать и применять их в условиях будущей самостоятельной деятельности, по словам Вербницкого “усвоенные в обучении знания, умения, навыки выступают уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средства деятельности профессиональной” (Луковцева 2008).

Луковцева тем не менее отмечает, что „у половины студентов гуманитарных факультетов университета нет мотива интереса к профессии при выборе образовательной программы“ и что они „не уверены в правильности выбора или отрицательно относятся к будущей профессии“ (там же).

В нашей работе мы будем заниматься студентами, изучающими русский язык и литературу на Философском факультете в Загребе и их самостоятельной работой в рамках усвоения русского языка как иностранного. Проанализируем, какая у них мотивация к усвоению языка, какое отношение к изучению русского языка на Философском факультете и какие усилия прилагают для самостоятельной работе при усвоении языка, то есть, вне обязательной курсовой работы на занятиях и для занятия, и насколько они знают о том, как успешно самостоятельно работать.

Усвоение иностранного языка

Зимняя определяет термин „учащегося“ как каждого человека, получающего знания в какой-нибудь образовательной системе. Нужно подчеркнуть то, что он является активным субъектом образовательного процесса, потому что он обучается сам при

помощи других (учителя, соучеников). У каждого обучающегося свои индивидуальные личностные и деятельностные особенности, способности, когнитивный стиль, уровень притязаний, самооценки, работоспособности и т.д., и характеризуется собственным стилем, подходом учебной деятельности и отношением к учебе (Зимняя 1997 : 166).

Изучение иностранных языков – это не только овладение иноязычной компетентностью, но и коммуникативной гибкостью, способностью к познанию, эмоциональной устойчивостью, а также умением психологически включаться в процесс обучения. Усвоение языка очень специфичный случай учения, потому что язык отличается от многих других предметов. Гарднер (1985) считает, что изучать язык совсем другое, чем изучать какой-нибудь другой предмет, потому что изучение языка предполагает изменение самооценки, и включает в себя усвоение новых способностей, социальных и культурных моделей поведения, характерных для целевой языковой общины, оказывает значительное влияние на социальный характер учащегося.

Дети начинают язык усваивать с самого раннего детства, без формального учения. С языком сталкиваются еще в периоде перед рождением, и этот усваиваемый язык, который называем родным языком, позволяет им коммуникацию с окружающей средой и аккультурацию с доминирующей культурой. До начальной школы они в состоянии бегло им пользоваться. После периода полового созревания, владение языком не развивается в той же мере, оно только укрепляется и расширяется лексика. Исключения включают физиологические случаи (например, глухота) или социальные (*дикие дети*).

Много людей не останавливается на владении только одним языком. Усвоение второго языка на протяжении всей истории казалось важным, а владеть языками кажется почти необходимым сегодня, а особенно в будущем. Знание иностранных языков открывает кучу новых возможностей, от международных путешествий, жизни за границей, открытия других культур или поиска работы за рубежом. Их можно также изучать

просто из-за собственных желаний или требования к школе. Потребность усвоения языков длится в течении всей жизни, и существуют примеры очень успешных учащихся, которые усвоили даже десятки языков. Исследования показали, что, если существует необходимость и требование изучить иностранный язык, можно овладеть языком, несмотря на языковой талант (Mihaljević Djigunović 1998:27). В отличие от родного языка, усвоение которого совсем внесознательный происходящий в детстве процесс, и который является первым изучаемым языком, обучение иному языку сознательный процесс, и надо приложить много усилий, чтобы достичь тот же уровень беглого владения им.

Усвоение иностранного или второго языка или обучение иностранному языку молодая дисциплина в рамках прикладной лингвистики. Эта область исследований относится к понятию развивания всех неродных человеку языков, несмотря на то, когда и в каком контексте он их учил и усваивал (Medved Krajnović 2010). Термин „второй иностранный язык“ часто обозначает не только второй по очереди усвоенный язык, но и любой непервый для учащегося неродной язык, изучаемый в качестве иностранного. Поэтому эта дисциплина занимается вопросами процесса усвоения также и третьего, четвертого и всех последующих языков, так как изучение следует по тому же пути (ИЯ2, ИЯ3, ИЯ4 и т.д. по времени овладения). Изучение языка очень похоже на процесс, используемый детьми при усвоении первого языка, что требует значимых усилий на целевом языке в естественном общении, в котором речь идет не о форме высказываний, а о сообщениях, которые они передают и понимают.

Понятия изучения иностранного языка/обучения иностранному языку и овладения иностранным языком/усвоение иностранного языка важны для нашего исследования.

Первое из них подразумевает изучение в формальной среде, и тут акцент на формальном и структурном подходе к языку. Второе понятие имеет в виду изучение языка в смешанном контексте, неформальное усвоение и формальное обучение.

По нашему мнению, понятие „усвоение языка“ более точно описывает то, чем мы будем заниматься в работе. Хотя предпочитается, что до конца учебы в вузе каждый студент должен овладеть русским языком в мере, позволяющей ему коммуникацию на высоком уровне беглого владения, этот процесс может длиться и намного дольше, чем только пять лет, сколько продолжается обучение на хорватских факультетах.

Несмотря на то, что некоторым может казаться очевидным тот факт, что в процессе усвоения иностранного языка центральную часть занимает учащийся, очень редко говорится об отличиях между их индивидуальными чертами характера.

Таким образом много внимания посвящено исследованиям по когнитивным и метакогнитивным областям усвоения языка, больше прогресса достигнуто в них, чем в исследованиях по аффективным факторам, которые недостаточно представлены. Так с 90-ых годов 20-ого века отношения к языку, мотивация за усвоение языка, страх от общения на иностранном языке и похожие явления являются предметами исследований ученых, изучающих процесс усвоения иностранного языка в рамках прикладной лингвистики (Mihaljević Djigunović 1998:9).

Аффективная сторона учебного процесса является одним из самых влиятельных факторов успеха или неудачи в изучении языка. Негативные чувства могут замедлять прогресс, даже для того ученика, который полностью понимает все технические аспекты изучения языка. С другой стороны, положительные эмоции и отношения могут сделать изучение языка намного более эффективным и приятным (Hurd 2008).

Эмоциональные факторы в противоположность когнитивным факторам, а оба типа факторов являются частью индивидуальных различий, которые влияют на изучение языка. Роли этих факторов в контекстах изучения (формальный и неформальный контексты) разные. В формальном контексте когнитивные факторы улучшают перенос учебного материала, а эмоциональные определяют способ, как ученик реагирует на середину, в которой усваивает язык. В неформальном контексте именно мотивация та, от которой зависит начало учения, но после начала, остальные факторы тоже начинают играть ключевую роль (Mihaljević Djigunović 1998:9). Без влияния эмоциональных факторов, когнитивные факторы не появлялись бы, так как они прямой результат первых. Эмоциональные факторы показали не менее важными в отношении к языковому таланту в предсказании достижений в усвоении иностранного языка (Gardner 1985).

Крашен в 1977 году выдвинул теорию эмоциональных (аффективных) фильтров, влияющих на процесс успешного усвоения языка. Такие фильтры присутствуют у каждого изучающего, но степень таких эмоций, и с тем их воздействие, для каждого разнообразное. Низкий эмоциональный фильтр значит, что у человека не будет эмоциональных барьеров в виде страха ошибиться или ожидать неуспеха. Наоборот, если у студента эмоциональный фильтр повышенный, это значит, что изучающий ожидает неудач при изучении языка, и, даже если он уже обладает большим запасом лексики и хорошо понимает грамматические правила, из-за психологического барьера не может воспользоваться ими (Шепеленко 2017:119).

Можно выделить основные категории факторов, которые влияют либо позитивно, либо негативно на усвоение иностранного языка, в зависимости от уровня аффективного фильтра человека – именно здесь будем говорить о мотивации, страхе от общения на иностранном языке и отношении к изучению иностранного языка.

Мотивация

Мотивация при изучении языка один из ключевых элементов, так как, независимо от программы и методов обучения и высокого уровня квалификаций преподавателя, без нее, как изначальной, так и той, которая проявляется в процессе учения языка, даже самые талантливые люди не в состоянии достичь поставленных целей. Мотивация динамичный процесс, так как она со временем меняется – она не постоянная величина. От мотивации зависит, насколько студент будет ценить желаемых результатов, и из-за того надо найти решения, как успешно сохранять уровень мотивации, позволяющий прогресс в обучении (Balčiūnaitienė, Daukšytė и Voronova 2014).

Мотивация человека, который изучает иностранный язык, по мнению Гарднера, состоит из трех составляющих: *усилия* (напористость и время, затраченное на изучение), *желание* (стремление человека достигать успехов и высоких результатов) и *эмоции* (эмоциональная реакция обучаемого на процесс изучения языка). Значит, можем определить мотивацию к изучению языка, как уровень усилий, вложенных в изучение языка из-за желания овладеть им и удовольствия, которое получаем изучая тот язык. Действительно мотивированным студентом можем считать только того, у которого желание достичь успех и эмоции к процессу, связанные с вложенными усилиями, так как усилия можем влагать, чтобы принести радость кому-то (родителям или учителям), или если даже получаем удовольствие процессом изучения, но не вложив труда.

Гарднер и Ламберт выделили два типа мотивации к обучению иностранному языку: *интегративную* и *инструментальную*.

Интегративная мотивация представляет собой желание человека вести себя, как другие члены культуры, в которой пользуются изучаемым им языком, стать частью этого

культурного общества и интегрироваться в нем – быть принят как ее член, овладеть иностранным языком с целью, чтобы могли свободно общаться с другими носителями языка и получить определенный статус в обществе. Этот вид мотивации выполняется мотивами, связанными с „я“, которыми учащийся удовлетворяется в процессе обучения иностранному языку (Седова 2010).

С другой стороны, инструментальная мотивация более прагматична, и через нее изучение иностранного языка понимается как „инструмент“ для будущих практических целей. Инструментальная мотивация так, например, подталкивает к чтению иностранных газет или текстов, к получению диплома, к учебе в зарубежных вузах или поиску работы. Это утилитарное понимание языка – как средства достижения целей, не как достаточной причины за изучение само по себе. Инструментальная мотивация в себя включает и негативные факторы, такие, как боязнь и избегание неудач, так как весь интерес базируется на удаче и успехе в изучении языка (там же).

Гарднер и Ламберт, тем не менее, подчеркивают тот факт, что инструментальная мотивация *не стимулирует* развитие позитивного отношения к людям, культуре и образу жизни рассматриваемого языка или к постоянному энтузиазму по отношению к самому языку, а проявляющимся благодаря интегративной мотивации. Они также предложили, что учащиеся с интегративной мотивацией вкладывают больше усилий к изучению иностранного языка и, следовательно, к достижению более продвинутого уровня компетенции (Scharle и Szabó 2000). Хотя некоторые из ранних исследований поддержали эту гипотезу (например, Gardner и Lambert 1959), другие показали что, совсем наоборот, инструментальная мотивация точнее предсказала исходы изучения иностранного языка, чем интегративная, или, что интегративная мотивация была в обратной зависимости с уровнем владения языком (Meechai 2010).

Тем не менее, Пелтонен и Руохотие (Peltonen и Ruohotie 1992 в Vääntti 2009) приводят несколько проблем, связанных с употреблением понятия „мотивация“:

1. Мотивация только гипотетическое понятие, и кажется невозможным точно обнаружить мотивацию индивидуума. Она представляет собой абстрактную схему, которая содействует пониманию поведения человека.
2. На поведение человека, кроме мотивации, влияют тоже и многие другие факторы, из-за чего определение самой мотивации труднее.
3. Мотивация включает в себя разные процессы и никакая теория не способна полностью охватить сферу данного явления.

Из-за таких проблем, до сих пор нет единых подходов к определению сущности понятия „мотивация“.

Одна из причин отсутствия мотивации у студентов может быть негативные взгляды на какой-то аспект учения. Однако, можно повлиять на негативность эмоционального компонента, действуя на когнитивный компонент. Если, например, ученик отказывается от учения иностранного языка думая, что талант то, от чего зависит успех, а про себя думает, что бесталантливый, можно ему рассказать об успехах тех, у которых не было естественной способности к учению языка. Такие перемены взглядов могут привести до повышения мотивации и, последственно, благополучно отразиться на результаты учения.

В психологии существуют два типа мотивов, именно мотивация достижения (успеха) и познавательная мотивация (Mihaljević Djigunović 1998: 23).

Первая из них касается постоянного желания организма быть в равновесии с окружающей средой. Если уровень мотивации слишком высокий, тогда баланс нарушается и организм решает действовать к определенной цели. Из этого происходит, что мотивация непрерывный процесс привыкания к среде, активно избегая неприятные, следя за приятными опытами. Эти стремления становятся стандартом в работе, который каждый учащийся поставляет про себя. Этот уровень повышается после ранних успехов и, наоборот, снижается неудачами. Он тоже касается и других факторов, как природы задания, его уровня сложности, ожидаемого (не)успеха, предполагаемой важности и значения задания и т.д.

Другая предпочитает то, что индивид везде целенаправленно ищет то, что могло бы улучшить его собственное „я“, в желании достичь того потенциала, который видит в себе. Начальная, неспецифическая, мотивация сосредоточивает поведение человека, позволяя ему учиться (там же).

Желание успеха один из важных факторов мотивации, и можно рассчитать два типа: *стремление добиться успеха* и *стремление избежать неудачи*. Амбициозные студенты чаще выбирают задания, где могут и добиться, и не добиться успеха. Неудача тогда рассматривают как результат недостаточного или слабого усилия. Студенты у которых не в такой степени выражена нужда за успехом, выбирают такие задания, которые им позволили бы легче добиться правильного решения, или которые можно обвинять за их неудачу, как слишком тяжелое задание (Mihaljević Djigunović 1998:24).

Отношение к изучению иностранного языка

Маркова (в Шепеленко 2017) определяет несколько уровней отношения к изучению иностранного языка:

- 1) *отрицательное отношение*, которое проявляется, когда преобладают мотивы избегания неприятностей, нет интереса, адекватной самооценки, и все неудачи обусловлены внешними причинами;
- 2) *нейтральное пассивно-безразличное отношение*, которое наблюдается, когда ученик не ставит перед собой никаких целей, равнодушен к результатам учебного процесса;
- 3) *аморфное позитивное отношение*, когда учащийся проявляет интерес к результатам процесса учения, он понимает и выполняет свои задачи, но не обнаруживаются ясные мотивы;
- 4) *осознанное позитивное отношение*. Оно проявляется, когда у учащегося есть независимо установленная цель, и мотивы, и цели его действий связаны;
- 5) *активное/творческое позитивное отношение*. Этот тип проявляется, если студент постоянно работает над своими способами учения и улучшает их, применяя их в новых условиях, обладает высокой самооценкой и способен к самообразованию.

Тревожность

Феномен языковой тревожности рассматривается как особенное состояние, возникающее у эмоционально впечатлительных субъектов при овладении иностранным языком (Аршава 2013). Согласно некоторым данным, более половины студентов, занимающихся иностранными языками, испытывают „дебилитативный“ уровень языковой тревожности, при котором наблюдается существенное снижение интеллектуальных возможностей. Хорвитц и Янг (1991 в Аршава 2013) выделяют два параллельных подхода, которые не противоречат друг другу, к идентификации языковой тревожности:

- 1) языковая тревожность как форма отражения, проявляющаяся и в других сферах жизни (как, например, экзаменах) личностной тревожности;
- 2) языковая тревожность как уникальная форма тревожности, которая не возникает при овладении другими дисциплинами.

Хорвитц (1986 в Аршава 2013) предлагает, что три основных истока тревожности – *напряженность в процессе коммуникации, страх получения негативной оценки со стороны других людей при недостаточном уровне владения иностранным языком и тестовая тревожность*, которая возникает связано с проверкой уровня владения иностранным языком.

Самостоятельность в обучении иностранному языку

Потребность самоопределения и самостоятельности, которые возникают на рубеже подросткового и юношеского возраста, не только влияют на характер будущей учебной деятельности, но иногда и определяют ее. Завершающим этапом созревания и формирования личности, полностью выявляется ценностно-ориентационная деятельность. В этом возрасте на основе стремления к самостоятельности формируется самосознание, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания (Зимняя 1997). Активируется также и ценностно-ориентационная деятельность в виде совокупности взглядов учащихся, отношений, одобрения целей выполняемой ими деятельности и т.п. Избирательность сознательной деятельности тесно связана с вышеприведенными ценностными ориентациями. Студент, как субъект учебной деятельности, не просто строит общую картину мира, но вырабатывает собственное отношение ко всему, что знает и видит (Щербакова 2005). Это можно считать начальными стадиями самостоятельности.

Но сам термин самостоятельности достаточно широк, и мы должны перед анализом определить его.

Риван Момпеан и Эзанбэ (Rivens Mompean и Eisenbeis 2009) приводят три различных типов самостоятельности, уточняя их к термину самостоятельного обучения и самостоятельной работы.

- 1) **Общая самостоятельность** „способность учащегося принимать инициативы в жизни, в том числе в школьных условиях“.
- 2) **Языковая самостоятельность** подразумевает „способность учащегося принимать языковые инициативы и спонтанно использовать новые заявления во время реальной ситуации общения на иностранном языке“.
- 3) **Самостоятельность обучения** дефинирована Шварцом (в Holec 1979: 3) как „способность взять на себя ответственность за собственное обучение“. Его дефиниции можно добавить и определения Манженоа (в Rivens Mompean и Eisenbeis 2009) о физической и когнитивной самостоятельности – „без учителей“ и „со свободой выбора собственного пути обучения для учащихся“.

Основными понятиями нашего исследования являются *языковая самостоятельность (языковая автономия)* и *самостоятельность (автономия) обучения*, потом рассмотрение общей самостоятельности как кадра, в котором проходят две другие. Самостоятельность, значит, „способность для работы“, а самостоятельное обучение „осуществление этой способности“ (Holtzer 1995).

Самонаправленное обучение существовало уже с времен классической древности. Например, оно сыграло важную роль в жизни таких греческих философов, как Сократа, Платона и Аристотеля, или других исторических примеров самостоятельных учеников,

которые включали Александра Великого, Цезаря, Эразма и Декарта (Niemstra 1994). Однако только в двадцатом веке самостоятельное обучение стало одной из основных областей исследований. Хоул (1961 в Niemstra 1994) разделил 22 студента на три категории по причинам участия в обучении: *целеустремленные*, которые в основном хотят достижения конечной цели; *ориентированные на деятельность*, которые учатся из-за внешних факторов, таких как семейные желания; *ориентированные на учебу*, которые воспринимают обучение как цель. Именно эта последняя группа та, которая напоминает самостоятельных учеников (там же).

Самостоятельное обучение определено Олем (Holec 1979), как „способность взять на себя ответственность за собственное обучение“. Олек напоминает, что такая способность не врожденная, она должна быть приобретена (в наиболее частом случае) путем формального обучения. Самостоятельность только идея, не способ действия, и описывает возможную способность справляться с конкретной ситуацией обучения, которая не связана с способом поведения человека. Развитие такой способности можно, если у студентов проявляется желание и мотивация, чтобы к тому стремились. Шарле и Сабо сравнивают такую ситуацию с поговоркой „Вы можете привести лошадь к воде, но вы не можете заставить ее пить“:

“In language teaching, teachers can provide all the necessary circumstances and input, but learning can only happen if learners are willing to contribute. Their passive presence will not suffice, just as the horse would remain thirsty if he stood still by the river waiting patiently for his thirst to go away. And, in order for learners to be actively involved in the learning process, they first need to realise and accept that success in learning depends as much on the student as on the teacher. That is, they share responsibility for the outcome. In other words, success in learning very much depends on learners having a responsible attitude.” (Scharle и Szabó 2000:4)

Важным мотивирующим фактором для самостоятельного обучения является стимулирование интересов и стремлений учащихся к обучению. Если предлагаемые им виды деятельности соответствуют их опыту, и, если полученные знания полезны и позволяют им достичь той цели, которую они поставили перед собой, они будут мотивированы для работы.

Напротив, подходы к учению, которые приводят к снижению инициативы ученика те учебные механизмы, которыми ученик не интересуется. Они ведут к усилению зависимости от внешней мотивации, и не удовлетворяют желания учащихся.

Индивидуальная ответственность студентов за их обучение опирается на идею, что внутренняя мотивация может привести к большим усилиям к работе, несмотря на все препятствия. Тем не менее, чтобы создать основы для самостоятельности у учеников, надо опираться на усвоенные стратегии обучения. Учителя должны помочь учащимся взять на себя ответственность за собственное обучение, побуждая их интерес. Если предоставится возможность такой работы и учащихся введется в независимые стратегии обучения, тогда их усилия будут более значительными.

Можно сравнить зависимого ученика с независимым учеником, чтобы иллюстрировать преимущества независимого обучения. Независимое обучение может быть концептуализировано как развивающееся по континууму, простираясь от зависимого до независимого ученика. Зависимый ученик получает знания, пассивно принимая их от учителя, и видит свою собственную роль вторичной (Field, Duffy и Huggins 2014).

Самостоятельность в изучении не может образоваться без усвоения основ самостоятельности, а самый лучший образ ее усвоения, иронично, чтобы кто-то ей научил нас. Таким образом, самонаправленное обучение требует и от стороны учителей определенных усилий, чтобы развили новые отношения между собой и учащимися,

поддерживая и побуждая их собственные инициативы, а тоже и устраивая оптимальные условия обучения для учащегося и такие учебные среды, в которых учащиеся чувствовали бы себя достаточно мотивированными дополнительно развиваться. Другими словами, невозможно научить учащихся тому, как проводить самостоятельное обучение; важно, чтобы они приобрели эту способность благодаря практике. Это то, что Литтл, Ридли и Ушиода называют „парадоксом развития“:

„(...) *the paradox of development*, the impossibility of separating being from becoming. According to this paradox, all learning is rooted in the behaviour it is designed to promote. This explains why we cannot develop oral proficiency in a language without at the same time speaking the language, and why we cannot develop as autonomous learners without at the same time being autonomous learners.“ (Little, Ridley и Ushioda 2002).

Надо указать на некоторые неправильные представления о самостоятельности. Первое из них то, что существуют абсолютно самостоятельные учащиеся – их нет, они только становятся более и более самостоятельными со временем. Другое представление о самостоятельности как наборе компетенций, которых нужно освоить, а затем можно пользоваться ими на протяжении всей жизни. Точнее, это постоянно происходящий процесс под влиянием нужды, доступности ресурсов, уже приобретенных знаний, умений и личных навыков, способностей и возможностей (Boud 1981 в Kesten 1987).

Изучение в изоляции еще одна из предположений, обычно связанных с этой концепцией. Самостоятельность в таком типе обучения не значит абсолютную изоляцию от других влияний и от воздействия других, а только отсутствие постоянного наблюдения и руководства со стороны учителей, не полное отказание от самой их концепции – они еще оказываются частью учебного процесса, но только как ресурсы, руководства и мотиваторы (Atwood 1974 в Kesten 1987). Степень физического присутствия учителя не является критерием оценки уровня независимости, его

присутствие или отсутствие не влияет на роль ученика как главного актера, т.е. того, который накапливает знания путем самостоятельной работы (Holec 1997:5).

Важно подчеркнуть и факт, что не у всех учеников с одной и той же скоростью будет устанавливаться самостоятельность, а в зависимости от возраста и уровня квалификации в данном предмете.

Кроме того, самостоятельная работа включает в себя самостоятельность студента, но самостоятельность студента не обозначает, что все его обучение самостоятельно. Таким образом, он может уметь самостоятельно учиться, но не использовать полностью эту способность в обучении.

Нунан перечисляет 5 этапов развития независимости в процессе обучения, которые весь процесс обучения делают более ориентированным на учащегося (Lamb и Nunan 1996).

- 1) Первый этап касается *осознания*, когда учащиеся понимают педагогические цели и содержание курса. Студенты определяют свои собственные предпочтительные стили обучения и стратегии.
- 2) Второй этап *участие*. Учащиеся участвуют в выборе своих целей и задач, выбирая среди множества вариантов.
- 3) Третий этап *вмешательство*. Студенты участвуют в изменении и адаптации целей и содержания учебной программы.
- 4) Далее следует *творчество*, т.е. создание собственных целей и задач наряду с конкретными действиями, которые им нужно выполнить
- 5) Заключительный шаг – *трансцендентность*, или выход за пределы класса, и сами становятся учителями и исследователями.

Самостоятельная работа

Сам термин самостоятельной работы один из многих, которыми обозначается то же самое понятие. Пример из английского языка привел Кестен (Kesten 1987), который составил список синонимов: „autonomous learning, independent study, self-directed learning, student initiated learning, project orientation, discovery and inquiry, teaching for thinking, learning to learn, self instruction and life long learning“ – т.е. автономное изучение, независимое изучение, самостоятельное изучение, инициированное учеником обучение, ориентация на проект, открытие и исследование, обучение мышлению, обучение обучению, самообучение и непрерывное изучение.

Самая базовая дефиниция самостоятельной работы – это планируемая работа студентов, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя. Наряду с аудиторной работой (работа в классе, на занятиях), самостоятельная работа является одной из форм учебного процесса и его неотъемлемой части. Аудиторная и самостоятельная работа идут рука об руку, поскольку эффективность работы в классе зависит от самоподготовки учащихся перед занятиями. Планирование и контроль этого типа работ преподавателями полезны для успешной реализации предвиденных задач.

Из-за часто недостаточного количества аудиторных часов на изучение иностранного языка и его постоянного сокращения, а также и все большего роста требований к развитию коммуникативных и профессиональных компетенций студентов языкового вуза, возникает необходимость оптимизации учебного процесса. Самостоятельное обучение так может быть ответ на нужду осуществления нового подхода к обучению иностранным языкам в вузе.

Отклоняясь от своей традиционной роли преподавателей, они в большинстве самостоятельных методов обучения несут главную ответственность за содействие

обучению студентов путем поощрения, дефинирования целей, стратегий и критериев оценки с учащимися, и они выступают сейчас в качестве человека управляющего учебным опытом вместо человека, который обеспечивает знания. Его роль превращается в помогание учащимся находить ресурсы и создание атмосферы открытости и доверия с целью повышения эффективности работы (Du 2013). Возможные роли для учителей в самостоятельном обучении, например, водить диалог с учащимися, обеспечить ресурсы, оценить результаты учения и продвижение критического мышления (Hiemstra 1994). Идея самостоятельного обучения может быть в конфликте с укоренившимися убеждениями преподавателей, поскольку они не всегда готовы к изменению учебных подходов от строгой передачи знаний, к новой динамике, где должны позволить другими учиться в своем собственном темпе и облегчить их обучение. Исследования показали, что большинство преподавателей высших учебных заведений недостаточно разбираются в педагогических и учебных знаниях, необходимых для имплементации самостоятельного обучения (Du 2013). Деци, Джанг и Рив (Jang, Reeve и Deci 2010) предположили, что существует нелинейная связь между структурой и поддержкой самостоятельности, при этом учителя средней структуры имеют наивысшую поддержку самостоятельности, а также что высокая поддержка самостоятельности при умеренной структуре обеспечивает оптимальное вовлечение; когда учителя предоставляют слишком мало структуры, студенты не могут развить необходимые навыки, чтобы испытать высокую самостоятельность и компетентность. Когда учителя строят слишком большую структуру, студенты могут изучать навыки, относящиеся к заданию, но начинают ненавидеть опыт, если он лишен индивидуального чувства. Только при умеренной структуре, в присутствии контроля, но не тоталитарного, учащиеся могут приобрести самое лучшее из самостоятельной работы.

Самостоятельная работа может дать столь желанных ответов, объединяя желания профессором, чтобы учащиеся взяли на себя ответственность за свое обучение, активно

участвуя во всех аспектах процесса обучения, и общества, чтобы выпускники университетов уже были независимыми учащимися с развитыми трудоспособными навыками, готовыми к цележизненному образованию. Поэтому нетрудно понять, почему существует такое стремление, что самостоятельная работа должна быть одной из необходимых частей не только высшего образования, а образования вообще, на всех уровнях. Хотя все учащиеся, независимо от возраста, обладают когнитивным контролем над учебными задачами, самостоятельное обучение в первую очередь применяется в вузах и программах обучения взрослых, в которых оно может быть вспомогательным компонентом традиционных учебных программ, ориентированных на учителя, или основной принцип учебной программы (Du 2013).

Самостоятельное обучение основывается на понятии, что ученик понимает, где лежит его собственный интерес, позволяет ему понять, почему он учится, и конечно, понимает, как учиться. Третьякова (2015) отмечает, что активная самостоятельная работа студентов возможна только при наличии серьезной и устойчивой мотивации, и поэтому самый сильный мотивирующий фактор – подготовка к дальнейшей эффективной профессиональной деятельности. Поэтому самостоятельная работа входит в ряд процессов непрерывного обучения, распространяется на протяжении всей жизни, и стимулирует больше размышлений и рассуждений человека, одновременно способствуя улучшению их способностей. Это личное расширение может позволить даже пожилым людям справляться с проблемами своей жизни, а также проектами для удовлетворения личных потребностей, вместо ожидания курсов в традиционных учебных заведениях или семинаров для своих конкретных потребностей (Robertson 2005). Значит, она не только помогает при овладении какой-то дисциплиной, но и формирует навыки к самостоятельной работе вообще в разнородных областях. Так она приводит к более успешной учебной, научной или профессиональной деятельности, дает возможность студентам приобщиться к творческим видам деятельности, развить мотивацию и

уверенность в себе. Потому что знания являются продуктом работы человеческого сознания, у них индивидуальный характер, они не должны приобретаться только в процессе формального обучения, но и в процессе учения, самостоятельной и исследовательской деятельности (там же).

Кестен дефинирует самостоятельную работу как обучение, в котором учащийся может принимать решения, необходимые для удовлетворения своих собственных учебных потребностей (Kesten 1987) и подчеркивает, что такой тип учения происходит в ситуациях, где учащиеся достаточно заинтересованы и мотивированы, и могут охотно пользоваться всеми ресурсами, которые им доступны. Таким образом, самостоятельное обучение основано на учебной деятельности – самостоятельной работы, которая соответствует опыту и целям ученика, позволяет учащимся брать на себе ответственность за собственное обучение, имеет важное значение для постоянной мотивации и прогресса, обучает самоорганизации и самоконтролю в реализации учебной практики и является инструментом для достижения всех других необходимых знаний.

Самостоятельная работа не может быть сведена к единственному универсальному подходу, который мог бы охватить абсолютно все, из-за того, что речь здесь идет об индивидах с собственными, очень различными интересами и целями обучения. Процесс самообучения только ориентация учебного процесса, чтобы от него получили наилучшие возможные результаты. Студенты положительно реагируют на индивидуальный подход к учению, потому что учитываются их уникальность, их особенности. Идея самостоятельной работы противоречит частому убеждению между студентами, что они должны получать знания от преподавателя в готовом виде на лекциях, семинарских или практических занятиях.

Самостоятельное обучение может осуществляться с помощью преподавателя или без него, с использованием или без использования дидактических инструментов. Таким образом, можно отличать „дикое“ самостоятельное обучение и самостоятельное обучение с поддержкой (Holec 1979:4). Если ученик не полностью один в изучении, наш контекст это институциональное самообучение, то есть „способ обучения, в котором учащийся должен взять на себя ответственность за свое обучение в рамках определенной институциональной структуры“ (Rivens Momprean и Eisenbeis 2009).

Различные формы обучения разрабатываются на основе самостоятельности, так как дистанционное обучение, книги и программы для самостоятельного изучения языка, которые не требуют присутствия учителей. Таким образом, ученик принимает решение о ходе обучения, ритме, времени и месте обучения, но конечные цели обучения, содержание, методы обучения и способ эвалюации успеха определяются внешними факторами – именно, авторами программы, и учащийся не имеет права или возможности участвовать в их установлению. По этим причинам трудно говорить об самостоятельности обучения в таких случаях, поскольку у ученика очень низкий уровень ответственности за его или ее обучение (Holec 1979:5).

Кроме того, только думать о привлечении студентов не является лучшим критерием оценки самостоятельности. Если мы только изменим метод лекций, и решаем создавать более индивидуальные учебные цели и программы для каждого из студентов, приближаем ее к желаниям студентов, все еще это значит, что ученик остается в рамках той же структуры традиционного типа преподавания, где студент играет только пассивную роль и не имеет права или возможности контролировать свое обучение. Индивидуализация не то же самое, что самостоятельность (там же).

Для развития самостоятельности два элемента, знание и способность, одинаково важны.

Из этого видно, что самостоятельное изучение является не только формой, но и средством обучения. Оно формирует определенные навыки и умения студентов, выполняя при этом ряд функций: развивающую, информационно-обучающую, ориентирующую и стимулирующую, воспитательную и исследовательскую (Щербакова 2017). По определениям Щербаковой,

- 1) *Развивающая функция* усиливает культуру умственного труда, обогащает интеллектуальные способности ученика.
- 2) *Информационно-обучающая функция* включает в себя учебную деятельность учащихся в классе.
- 3) *Ориентировочная и стимулирующая функция* придают процессу обучения профессионально ориентированный характер.
- 4) *Образовательная функция* формирует и развивает профессиональные способности будущего специалиста.
- 5) *Исследовательская функция* формирует новый уровень профессионального и творческого мышления.

Омелаенко (2016) и Липатова (2015) приводят и три уровня самостоятельной работы, сочетание которых необходимо для организации и успешного функционирования самостоятельной работы: репродуктивный, познавательно-поисковый и творческий.

Некоторые из элементов, которые включены в *репродуктивный уровень* – чтение, конспектирование учебной литературы, прослушивание лекций, аудио- и видеозаписей, заучивание, пересказ, повторение учебного материала, запоминание, использование интернет-ресурсов. Тренировочные самостоятельные работы выполняются по образцу: решение задач, заполнение таблиц, схем и т. д. Познавательная деятельность студента

проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании. Цель такого рода работ – закрепление знаний, формирование умений, навыков.

Как активности реконструктивных самостоятельных работ, принадлежащих *познавательного-поискового* уровню, приводят подготовку сообщений, докладов, выступлений на семинарах и практических занятиях, подбор литературы по дисциплинарным проблемам, написание рефератов, эссе, контрольных работ, подготовка к деловым играм и т.д.

И конечно, активности, связанные с *творческим уровнем* – написание научных статей, тезисов, участие в научно-исследовательской работе, участие в студенческой научной конференции и др. Творческая самостоятельная работа требует анализа проблемной ситуации, получения новой информации; студент должен самостоятельно произвести выбор средств и методов решения.

Подход к организации успешной самостоятельной работы выделяет в ее структуре следующие компоненты (по словам Туласыновой, 2009):

- 1) *мотивационный* компонент, который предполагает умение активизировать свой положительный интенциональный опыт предпочтения, убеждения, умонастроения, видеть смысл в выполняемой работе, который позволяет поддерживать высокий уровень мотивации на всех этапах самостоятельной работы;
- 2) *информационно-содержательный* компонент, который требует от студента определенный уровень знаний и умений, развитие способности к анализу, синтезу, сравнению, абстракции, обобщению навыков работы с информацией,

высокую степень понимания текста, умение конспектировать, составлять тезисы, доклады...

- 3) *процессуальный* компонент, который включает в себя умения как определение объема выполняемой работы, выделение этапов работы, постановку цели и задачи на каждом этапе деятельности, распределение времени при выполнении задания, привлечение дополнительных средств для самостоятельного выполнения задания, определенный уровень умения управлять собой;
- 4) *рефлексивный* компонент, который предполагает умение определять границы известного и неизвестного с целью получения отсутствующей информации, критичность к действиям и умениям, способность соотнесения знаний о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и самом себе с требованиями деятельности и решаемыми при этом задачами; способность оценивать качество как конечный продукт, так и отдельные этапы самостоятельной работы, умение выбрать адекватные формы и методы оценки.

Колб (Kolb 1984) устанавливает следующие шаги, которые должны соблюдаться при организации деятельности, в которой мы будем участвовать самостоятельно. Этот процесс снова возвращается к началу и повторяется опять все сначала.

1. *Планирование работы*: мы должны задавать следующие вопросы: „Определил ли я необходимость осуществления этой деятельности?“, „Какова цель деятельности?“, „Выбрал ли я материалы подходящего уровня?“ и „Использую ли я соответствующие ресурсы?“
2. *Проведение работы*: мы можем работать, отмечая незнакомые грамматические точки, отмечая новую лексику, отмечая целые фразы, произношение повтора, суммирование аудио- или письменного текста.

3. *Обзор успеха или эффективности работы:* после окончания работы, анализируя успех или ее эффективность, мы спрашиваем себя: „Достигла ли деятельность все или некоторые из моих целей?“, „Что я получил от деятельности?“, „Понравилась ли мне деятельность?“, „Могу ли я разработать соответствующую последующую деятельность?“
4. *Теоретические объяснения успеха:* в работе приводят к эффективности будущей работы и ее улучшение. „Попробовал ли я сделать слишком много, или слишком мало за время, назначенное за работу?“, „Правильно ли распределил время, посвященное различным методам?“, „ Соответствуют ли выбранные материалы целям задачи?“, „ Буду ли я повторять ту же деятельность?“

Вышесказанное представляет собой предложения по вопросам, которые можно задать себе. Поскольку студент становится более опытным в процессе обучения, он будет определять аспекты цикла, которые требуют наибольшего внимания. Эти аспекты варьируют от одного ученика к другому. Конечно, у разных учеников разные цели, стили обучения, способности, мотивация и т. д. Тем не менее, общие принципы могут быть установлены с учетом индивидуальных потребностей. Третьякова отмечает, что в истинной самостоятельной работе студенту надо осуществлять не только исполнительные этапы работы, а также ориентировочные и контролирующие функции, которые иначе выполняет преподаватель (Третьякова 2015).

Олек воображает очень разные возможные формы и выборы способов как заниматься самостоятельной работой в своем эскизе моделей определения степеней и возможных вставок самоуправления в индивидуальном обучении (Holec 1979:6).

1. Важное отличие между двумя основными типами появляется в самом начале, то есть, отличается тем, **кто принял решение** заняться самостоятельной работой. Два типа так разделяются на тип, в котором речь идет о *самоопределенном выборе* самостоятельной работы, и тип, где самостоятельной работой учащийся начинает заниматься в последствии *внешнего подтолкновения*.
2. Сходно **методологии изучения**, самоопределенный выбор тогда подразделяется на индивидуальное *самостоятельное обучение*, *самостоятельное групповое обучение* и *по выбору группы в одном классе*; внешнее подтолкновение подразделяется на *разрешенный выбор учащегося* или *результат решения преподавателя определенного класса – обязанность*.
3. Что касается **ритма** изучения, индивидуальное самостоятельное обучение может быть только *на выбор учащегося*. У нас есть подразделение самостоятельного группового обучения на два типа, *индивидуального выбора* каждого из учеников, составляющих группу или *ритм*, которого предварительно *определила группа*. Учащиеся, которые самостоятельной работой занимаются как обязанность для класса имеют возможность *самостоятельного выбора ритма* работы, *индивидуализированного выбора ритма преподавателем* для каждого из учащихся или *выбора ритма вообще нет*, курс обязывает, как работать.
4. **Место и время**, когда самостоятельной работой надо заниматься, можно разделить на *выбор учащегося*, *разрешенное группом*, *решение после консультации*, *решение преподавателя* или *решение третьей стороны*.
5. Выбор **материалов**, с которыми работается, приносит большинство различных вариантов. Таким образом, если занимаемся индивидуальным самостоятельным обучением, у нас возможность работать по материалам, которые *выбираются самостоятельно*; *выбираются самостоятельно после консультаций с*

преподавателем-ментором; для нас выбираются преподавателем-ментором по просьбе ученика. Работающие самостоятельно в группе также имеют те же самые выборы: выбираются самостоятельно группом – коллективное решение; выбираются самостоятельно после консультаций с экспертом-ментором; выбираются экспертом-ментором по просьбе учеников. Те, которые занимаются самостоятельной работой внутри структуры класса, пользуются материалами, которые выбирают самостоятельно; выбирают после консультаций с преподавателем-ментором наряду с ним; выбираются преподавателем-ментором индивидуализированно для каждого из членов группы; выбираются преподавателем-ментором для целого группа; выбираются третьей стороной (например, Министерством национального образования).

6. **Контроль** может быть эффективно реализован *самостоятельно учеником или экспертом-ментором по просьбе ученика; со стороны учеников, участвующих в самостоятельной групповой работе, группой, самостоятельно коллективное решение, или со стороны эксперта по просьбе группы; преподавателем-ментором исключительно по просьбе; преподавателем-ментором, в точный момент, установленный учащимися; преподавателем-ментором не в определенное фиксированное время.*

7. **Внутренняя оценка успеха** может проходит *самостоятельно учеником или экспертом-ментором по просьбе ученика; взаимно учениками в группе или со стороны эксперта по просьбе группы; преподавателем-ментором исключительно по просьбе; преподавателем-ментором, в точный момент, установленный учащимися; преподавателем-ментором не в определенное фиксированное время.*

8. И наконец, *внешняя оценка успеха* может быть в реальных условиях, или когда ученик решает сдавать экзамен; когда учащийся обязан доказать свое знание в реальных условиях, и когда ученик обязан сдать экзамен.

Среди всех этих возможностей и разных вариантов, Олек считает, что единная абсолютная самостоятельность при выборе во всех шагах процесса самостоятельной работы, это действительная самостоятельность в изучении.

Поэтому, именно этим типом самостоятельной работы будем заниматься и мы в нашем исследовании, в котором проанализируем ритм, материалы, надзор и способ (само)оценки успеха в усвоении русского языка между студентами Философского факультета загребского университета.

Конечно, Буланова-Топоркова (2002) приводит несколько предположений, направленных на ориентацию учебного процесса на самостоятельную работу и повышение ее эффективности:

- увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов;
- организацию постоянных консультаций и консультационной службы, выдачу комплекта заданий на самостоятельную работу сразу или поэтапно;
- создание учебно-методической и материально-технической базы в вузах (учебники, учебно-методические пособия, компьютерные классы), позволяющей самостоятельно освоить дисциплину;
- доступность лабораторий и мастерских (для самостоятельного выполнения лабораторного практикума);

- организацию постоянного контроля, что позволяет свести до минимума традиционные процедуры контроля и за счет сессионного времени увеличить бюджет времени самостоятельной работы;
- отмену большей части сложившихся форм практических и лабораторных занятий с целью высвобождения времени на самостоятельную работу и обслуживание консультационных пунктов.

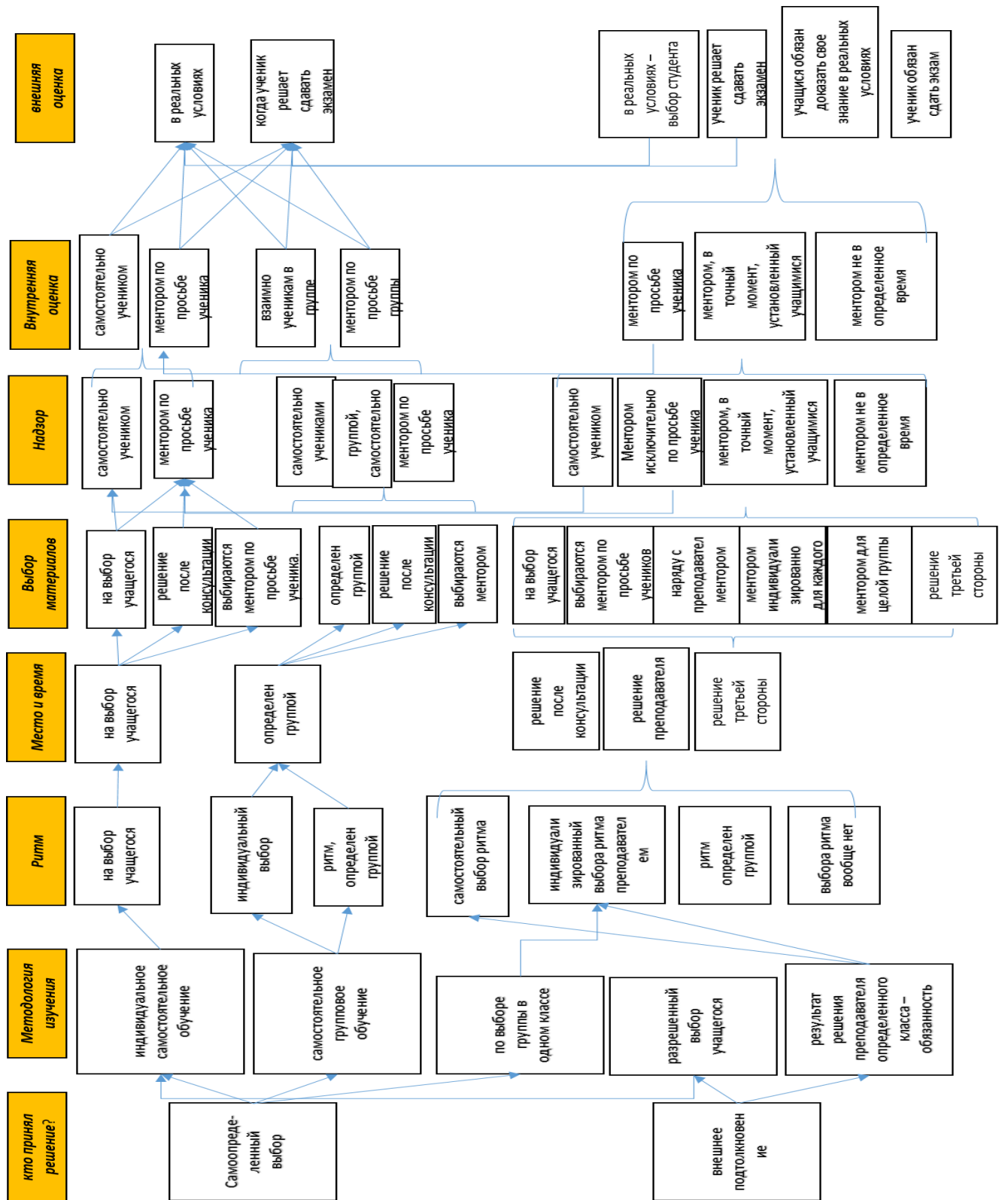


Таблица 1 - эскиз модели для определения степеней и возможных направлений самонаправления в самостоятельном обучении (Holec 1979:6)

Исследование

Цель исследования

Целью нашего исследования является определение мотивации хорватских студентов, изучающих русский язык как иностранный на Философском факультете загребского университета и установление их самостоятельной работы.

Мы также проверили, какое их отношение к их знаниям, изучению русского языка, преподаванию русского языка и возможным связям нескольких разных категорий, связанных с усвоением иностранного языка и с методами самостоятельной работы.

Гипотезы исследования:

- 1) Студенты мотивированы овладеть русским языком и поэтому вкладывают дополнительные усилия в самообучение.
- 2) На факультете профессора и способ обучения языку редко поощряют самостоятельную работу.
- 3) Студенты с более высокими оценками прикладывают больше усилий для принятия русского языка с больше независимыми методами работы.
- 4) Студенты некритически наблюдают за их обучением и не знают, как лучше учиться.

Наши гипотезы попробуем также связать с несколькими предположениями Нунана (1996), который перечисляет основы развития самостоятельности, именно:

1. существуют определенные различия в том, как разные ученики подходят к задаче изучения другого языка, и это будет отражено в том, насколько они желают самостоятельности или насколько способны ее развивать.

2. самостоятельность улучшается, когда учащиеся активно участвуют в продуктивном использовании языка, а не просто воспроизводят языковые модели, предоставляемые преподавателем или учебником.
3. самостоятельность улучшается, когда учащимся предоставляется возможность выбирать содержание и задачи обучения, а также, когда им предоставляются возможности оценить свой собственный прогресс.
4. самостоятельность улучшается, когда у учащихся возможность активировать язык вне класса.
5. самостоятельность улучшается, когда учащимся предлагается создавать свои собственные учебные задачи.
6. самостоятельность усиливается, когда учащимся предлагается самостоятельно контролироваться и самооцениваться.

Испытуемые

Для нашего исследования провели опрос между студентами русского языка и литературы загребского Философского факультета, в котором участвовало 50 респондентов, из которых 38 студенток и 12 студентов ($N=50$, $N_m=12$, $N_j=38$). В исследовании участвовали студенты с 1-ого курса додипломного уровня по 2-му году статуса абсолювента. В опросе приняли участие 6 студентов первокурсников, восемь второклассников, девять студентов третьего курса, одиннадцать студентов, учащихся на четвёртом курсе обучения, семь учащихся на пятом курсе обучения, шесть учащихся на шестом, и три на седьмом; в среднем опрошенные на 3,7 курсе русского языка ($N_1=6$, $N_2=8$, $N_3=9$, $N_4=11$, $N_5=7$, $N_6=6$, $N_7=3$). В общей сложности 33 студента учатся на додипломном уровне, 9 на дипломном и 8 человек со статусом абсолювента ($N_{дд}=33$, $N_{д}=9$, $N_{а}=8$).

Что касается продолжительности обучения по русскому языку, шесть из них изучают русский язык на факультете всего один год, то есть, только что начали изучать русский язык в университете. Восемь из них изучают на факультете русский язык два года, восемь из них три года, семь четыре года, десять из них изучают русский язык уже пять лет, девять студентов изучают русский шесть лет и два студента семь, в среднем 3,84 года (N1=6, N2=8, N3=8, N4=7, N5=10, N6=9, N7=2). Можно сделать вывод, что по крайней мере некоторые студенты русского языка начали изучать русский язык до того, как они поступили в университет.

Студенты самооценивали своё знание по русскому языку на шкале от A1 до C2 согласно уровням Европейского языкового портфеля по шкале от A1 (начальный уровень) до C2 (свободное владение языком). Мы тоже предлагали и промежуточные уровни, такие как например „A2-B1“. В следующей таблице можно прочитать разбивку респондентов.

Самооценка уровня знаний	Общее количество студентов
A1	3
A1-A2	3
A2	5
A2-B1	3
B1	5
B1-B2	9
B2	9
B2-C1	9
C1	2
C1-C2	2
C2	0

Таблица 2 - Самооценка уровня знаний

Из таблицы видно, что на начальном уровне (A1) есть три ученика, и ни один из учеников не оценивает своё знание как уровень C2. Средний опрошенный студент оценивает своё знание как уровень между B1 и C1.

У всех испытуемых средняя оценка по русскому языку от 3 (хорошо) и 5 (отлично). У 28 учеников самая частая оценка очень хорошо (4), у 15 студентов – хорошо (3), а у 7 опрошенных студентов отлично (5) (N3=15, N4=28, N5=7).

Результаты опроса показали, что все респонденты являются носителями хорватского языка как родного и что они изучают русский язык как иностранный.

Все респонденты показали, что у них есть умение владения двумя и больше иностранными языками (русским и хотя бы еще одним языком), а наиболее частым ответом оказался, ожидаемо, английский язык (N=49), затем немецкий (N=19), итальянский (N=12), испанский (N=4), болгарский, турецкий и французский (N=3), шведский (N=2) и арабский, украинский, чешский, венгерский, македонский, португальский и польский (N=1). В анализе мы предположили, что у всех испытуемых хорошее или очень хорошее знание по русскому языку и им владеют в определенной мере, поэтому не нужно было включать владение русским языком как отдельной категорией в вышеупомянутую статистику. Таким образом, среднее число иностранных языков, которыми владеет испытуемый студент русского языка и литературы составляет 3,04.

Мы пользовались параметрической статистикой, чтобы получить наши результаты.¹

¹ Параметрическая (инференциальная статистика), учитывающая, что население, из которого была сделана выборка, обладает специфическими формами, то есть включающая гипотезы о параметрах населения. Таковыми являются, как правило, следующие предположения: выбранные популяции имеют нормальное распределение,

Вопросы были разделены на несколько основных категорий: „удовольствие изучением“, „тревожность“, „ожидания“, „взгляды на самостоятельную работу“, „навыки работы“, „методы самостоятельной работы“ и „самооценивание“. Студенты, участвующие в опросе, отвечали на вопросы в виде шкалы Лайкерта, то есть на шкале от 1 до 5, где выражали степень согласия от 1 (абсолютно не согласен) до 5 (полностью согласен).

Связь между категориями была измерена путем сравнения их средних величин и выяснения, существует ли статистически значимая разница между ними.

1) Удовольствие изучением

В первой категории находятся вопросы, связанные с удовлетворенностью их уровнем знаний русского языка, кафедрой русского языка, способом преподавания русского языка, считают ли их уровень владения русским языком удовлетворительным с учетом на продолжительность их учебы, и считают ли их уровень владения русским языком лучше уровня других студентов в их классе.

Таким образом, анализируя степень удовлетворенности уровнем владения русским языком, мы увидели, что степень удовлетворенности студентов, которые учатся на додипломном уровне, была относительно постоянной с небольшим восходящим трендом: Среднее арифметическое ($M=3,00$) у студентов первого курса, а четвертого ($M=3,45$). Удовольствие знанием резко падает у студентов на пятом курсе и составляет 2,57, после чего значительно увеличивается на шестом и седьмом году учебы.

равные средние дисперсии, а данные принадлежат к интервальному уровню. Примеры этого - коэффициент корреляции производного значения Пирсона, многократная регрессия и дисперсионный анализ. Такие процедуры используют всю доступную информацию, а тесты более объемные, чем непараметрические. В социологии часто возникает проблема данных, которые не распределяются нормально в населении, решаемая путем преобразования шкалы, проверки надежности метода или перехода к непараметрическому эквиваленту. (goo.gl/z1eMxp)

Я доволен/на своим уровнем владения русским языком.	Курс	N (число студентов)	M (среднее арифметическое)	SD (стандартное отклонение)
	1	6	3,00	1,27
	2	8	3,25	1,28
	3	9	3,22	0,97
	4	11	3,45	0,69
	5	7	2,57	0,79
	6	6	4,33	0,52
	7	3	4,00	1,00
	Total	50	3,34	1,02

Таблица 3 – удовольствие уровнем владения русским языком

Мы сравнили эти данные с ответами на вопрос о том, считают ли опрошенные студенты их владение русским языком удовлетворительным относительно периода изучения русского языка, и считают ли их знание русского языка лучше других студентов однокурсников.

В исследовании мы обнаружили, что статистически существенной разницы ($p < 0,05$)² не было между *удовлетворенностью знаниями, самооценкой уровня знаний и средней оценкой. Связь удовлетворения программой русского языка по отношению к продолжительности учебы* не было статистически существенной. Это видно из результатов анализа, который показал существование статистически существенных

² «р» представляет вероятность и представляется как значение между 0 и 1. Чем меньше р, тем выше вероятность, то есть мы можем установить, что существует разница. В общественных науках любая вероятность меньше 0,05 статистически значима. Статистически значимая разница означает, что это результат, который не приписывается случайности.

различий ($F^3 = 3,746 (6,43)^4$, $p < 0,05$) между группой „год учебы“ в категории „Я доволен/на программой русского языка и литературы“, однако, было установлено, что разница между группами не была статистически существенной.

Студенты оценивают средней оценкой ($M=2,84$) их *удовлетворенность программой русского языка и литературы*, и поэтому можно сделать вывод, что студенты в среднем этим недовольны. Сравнивая ответы с годом обучения, мы можем увидеть следующее:

Я доволен/на программой русского языка и литературы.	Курс	число студентов	среднее арифметическое	стандартное отклонение
	1	6	3,67	0,52
	2	8	3,63	0,74
	3	9	2,78	0,67
	4	11	2,36	1,21
	5	7	2,00	0,82
	6	6	2,67	1,03
	7	3	3,33	0,58
	Total	50	2,84	1,02

Таблица 4 - удовольствие программой русского языка и литературы

Мы пришли к выводу, что общий уровень *удовлетворенности программой русского языка и литературы* снижается до пятого года обучения, т.е. до окончания магистратуры, и растет у студентов с статусом абсолювента. Наивысшее удовлетворение

³ F-статистика - это значение, получаемое ANOVA тестом, чтобы определить, существенно ли отличаются средние значения между двумя элементами.

⁴ Степени свободы - это количество независимых частей информации, которые были использованы для расчета, связанные с величиной выборки.

проявляется между студентами первокурсниками со средней оценкой ($M=3,67$), а самый низкий уровень между студентами на пятом курсе обучения ($M=2,00$).

Удовлетворенность *способом преподавания русского языка* (не включая при этом, например, курсы по литературе на кафедре русской литературы), на программе русского языка и литературы также снижается до пятого курса обучения, после чего она снова растет. Наивысшее удовлетворение способом преподавания между респондентами второкурсниками со средней оценкой 4,38, в то время как самый низкий уровень удовлетворенности показали студенты пятого курса со средней оценкой 1,86. Статистически значимая разница ($F = 5,781 (6,43)$, $p < 0,01$) замечена между группами опрошенных в элементах *„Я доволен/на способом преподавания русского языка на программе русского языка и литературы.“*. Анализ потом показал, что разница существует между студентами первого и пятого курсов ($p < 0,05$) и второго и пятого курсов ($p < 0,05$). Студенты первого ($M = 4,00$) и второго ($M = 4,38$) курсов были статистически значительно более удовлетворены способом преподавания, чем студенты на пятом курсе ($M = 1,86$).

Я доволен/на способом преподавания русского языка на программе русского языка и литературы.	Курс	N	M	SD
	1	6	4,00	0,89
	2	8	4,38	0,52
	3	9	2,67	1,00
	4	11	2,73	1,35
	5	7	1,86	0,38
	6	6	2,67	1,21
	7	3	3,33	0,58
	Total	50	3,04	1,23

Таблица 5 - удовольствие способом преподавания русского языка

Мы проверили соотношение *удовлетворенности уровнем владения русским языком, удовольствие способом преподавания, оценку уровня владения русским языком лучше по сравнению с другими учащимися, со средней оценкой по русскому языку*. Мы утвердили, что существует статистически значимая разница между группами, по элементам *„средняя оценка“* и *„удовлетворенность знанием русского языка“* ($F = 3,721 (2,47) p < 0,05$). Анализ потом показал, что статистически значимая разница была обнаружена между учащимися со средней оценкой хорошо (3) и студентов со средней оценкой отлично (5). Студенты со средней оценкой отлично имеют гораздо более высокую степень удовлетворенности способом преподавания русского языка ($M = 4,14$), чем те, у кого средняя оценка хорошо ($M = 2,93$), $p < 0,05$. Ни одна из трех групп статистически не отличается *удовлетворенностью в классе*, и не существует разница связана со средней оценкой. Сравнивая группы по тому же подразделению, категории оценки, с элементом *лучших знаний по сравнению с другими учащимися*, существует статистически значимая разница ($F = 7,001 (2,47) p < 0,05$). Подробный анализ показал, что существует разница между учащимися со средней оценкой хорошо ($M = 2,33$) и учащимися со средней оценкой отлично ($M = 3,86$), причем студенты, получающие среднюю оценку отлично гораздо чаще оценивают свой уровень владения русским языком как лучше, чем у других студентов.

2) Тревожность

Утверждения, составляющие эту область, только два, а именно:

- *„Я часто боюсь пользоваться русским языком вне класса, потому что думаю, что мне надо лучше его знать.“*
- *„Если у меня есть возможность поговорить с кем-то по-русски или на каком-нибудь другом языке, я предпочитаю выбрать другой язык.“*

Мы обнаружили, что страх от использования русского языка не связан с *количеством языков*, которыми респонденты владеют, *временем изучения языка*, *удовольствием программой русского языка и литературы*, *способом преподавания русского языка*, или *средней оценкой*. Единственное, что связано со страхом при использовании русского языка вне класса – это *пол* респондентов, где мы обнаружили, что студентки демонстрируют статистически более высокий уровень страха ($t^5 = -2,621 (25,684) p < 0,05$), чем их мужские коллеги (Мж = 3,24, Мм = 2,17).

Мы тоже проверили взаимосвязь страхов с некоторыми элементами, которые представляют *мотивацию и поведение студентов*, и пришли к выводу, что страх не статистически значимо связан с уровнем мотивации для овладения русским языком, и не является предиктором языковых ожиданий высокого уровня, ни навыками обучения.

3) Ожидания

Категория ожиданий состоит из элементов:

- „Я хочу овладеть русским, чтобы моя речь стала более естественной.“
- „Я уверен/на, что закончу учебу с удовлетворительным уровнем владения русским языком.“

Исследование показало связь между элементами „Я доволен/на программой русского языка и литературы.“ и „Я уверен/на, что закончу учебу с удовлетворительным уровнем

⁵ t-критерий представляет собой анализ двух групп с помощью статистического обследования; t-тест обычно используется с двумя выборками с небольшими размерами, проверяя разницу между выборками.

владения русским языком.“. Статистически значимая разница была обнаружена между группами, по отношению с удовлетворенности программой русского языка и литературы ($F = 8,281 (4,45) p < 0,01$). Анализ установил наличие статистически значимой разницы между теми, которые *полностью несогласны* (1), и теми, которые *в основном согласны* (4) ($M1 = 2,60, SD = 0,89; M4 = 4,82, SD = 0,41$); а тоже и тех, которые *в основном не согласны* (2) с теми, которые *ни согласны ни не согласны* ($M2 = 3, SD = 1,41; M3 = 4,16, SD = 0,90; M4 = 4,82, SD = 0,41, p < 0,05$). Это показывает, что студенты, которые в основном довольны программой русского языка и литературы, с большей вероятностью ожидают удовлетворительного уровня знаний русского языка в конце учебы, чем те, которые полностью недовольны программой, то есть удовлетворенные студенты ожидают больше от факультета от неудовлетворенных студентов.

Мы проверили соотношение ожиданий с *полом* респондентов, *уровнем обучения и самооценкой уровня владения русским языком*. Мы сделали t-тест, чтобы установить разницу между *полами в желании совершенного владения русским языком и их ожидании получения удовлетворительного уровня знаний после полученного диплома*. Результаты показывают, что статистически значимой разницы нет ($p > 0,05$), т.е. студенты и студентки имеют аналогичный, очень высокий уровень ожидания получения совершенного знания ($M_{м} = 4,42, M_{ж} = 4,66$). Ожидание удовлетворительного уровня владения русским языком после полученного диплома также является высоким и статистически значимым, не отличается между полами респондентов ($M_{м} = 4,00, M_{ж} = 3,84$).

Следующее, что мы анализировали, это разница между *степенями образования и желаниями респондентов совершенно овладеть русским языком и ожиданием того, что они получат удовлетворительный уровень знаний в конце образования*.

		N	M	SD
Я хочу овладеть русским, чтобы моя речь стала более естественной.	додипломный уровень	33	4,79	0,74
	дипломный уровень	9	3,89	1,05
	абсолювенты	8	4,63	0,52
	Total	50	4,60	0,83

Таблица 6 - желание овладеть русским языком

Результаты показали, что существует статистически значимая разница в стремлении к совершенному уровню владения русским языком между группами ($F = 4,754$ (2,47) $p < 0,05$). Последовательный анализ показал, что существует разница между студентами, которые учатся на *додипломном уровне* и студентами, которые учатся на *дипломном* ($p < 0,05$), в то время как между остальными двумя категориями не было статистически значимой разницы ($p > 0,05$). У студентов бакалавриата статистически значимое более высокое желание приобрести совершенный уровень владения русским языком ($M = 4,79$) от студентов дипломного уровня ($M = 3,89$).

		N	M	SD
Я уверен/на, что закончу учебу с удовлетворительным уровнем владения русским языком.	додипломный уровень	33	4,15	1,12
	дипломный уровень	9	2,78	1,09
	абсолювенты	8	4,00	1,31
	Total	50	3,88	1,24

Таблица 7 - уверенность в удовлетворительный уровень владения русским языком

Более подробным анализом ответов, сравнивая *степень обучения* с убеждением об *удовлетворительном уровне знаний*, мы видим, что существует статистически значимая разница между группами ($F = 5,127$ (2,47) $p < 0,05$). Анализ показал, что статистически значимая разница существует только между студентами на *додипломном уровне* и на *дипломном уровне* ($p < 0,01$), разница между учащимися в статусе абсолювента не найдена.

Студенты на додипломном уровне очень чаще думают, что они завершат университет с удовлетворительным уровнем русского языка ($M = 4,15$) от студентов на дипломном уровне ($M = 2,78$).

4) Навыки работы

Мы тестировали оба элемента этой категории, именно:

- *„У меня есть определенный распорядок, которого я придерживаюсь для регулярного изучения русского языка.“*
- *„Чаще всего занимаюсь русским языком незадолго до проверки знания / экзамена / семинара ...“*

Мы сравнили их чтобы увидеть, существуют ли различия в навыках учащихся по отношению с *полом* респондентов, *средней оценкой*, которую они получают в учебе, и *страхом от использования русского языка*. Результаты показали, что статистическая корреляция во всех случаях не существует ($p > 0,05$).

Мы предполагали существование навыков изучения языка у людей, говорящих на большом количестве иностранных языков, поэтому мы анализировали соотношение между навыками учащихся с *количеством иностранных языков*, на которых говорят. Подробные результаты показали, что разницы между навыками к обучению и количеством иностранных языков, на которых говорит человек, нет.

Также, не существует никакая статистически значимая разница при сравнении навыков учащихся по отношению к *годам изучения русского языка*, хотя оказалось то, что существует общая тенденция сокращения навыков к обучению русскому языку и повышение тенденции занятия русским языком только перед экзаменом или семинаром (от $M = 2,67$ в первый год до $M = 4,00$ в пятом году обучения).

Хотя результаты показывают, что нет статистически значимой разницы между навыками к изучению русского языка и согласия с утверждением о том, что *русский язык более усвоили в результате самостоятельной работы*, чем на лекциях, заметно, что те, которые считают, что больше работают самостоятельно, имеют навыку к изучению русского языка, в отличие от тех, которые считают, что больше научили на занятиях.

Единственное статистически значимое различие существует между группами, проверяя взаимосвязь между навыками и распоряжком с утверждением *„Я самостоятельно изучаю русский язык, потому что есть желание дополнить свое обучение“* ($F = 2,851$ (4,45) $p < 0,05$). Существует разница между теми, которые утверждают, что самостоятельно учатся, чтобы дополнить свои знания, и теми, которые в основном не соглашаются, то есть обычно не учатся самостоятельно. Те, кто самостоятельно изучают, имеют значительно более высокий уровень распоряжком изучения русского языка ($M = 3,44$), чем те, кто не учатся самостоятельно ($M = 1,92$).

5) Взгляды на самостоятельную работу

Элементами, составляющими эту область, являются следующие три, то есть:

- *„Я усвоил русский язык в большей мере благодаря самостоятельной работе, чем на лекциях или из-за работы, связанной с курсовой.“*

- *„Я считаю, что преподаватели на программе русского языка и литературы поощряют самостоятельную работу студентов и ценят усилия к дополнительному изучению языка.“*
- *„Я изучаю русский самостоятельно из-за желания дополнить свое обучение.“*

Мы предполагали существование связи между категорией взглядов на самостоятельную работу и *средней оценкой*, которую студент получает на факультете. Тестирование не показало статистически значимую разницу между тремя элементами и средней полученной оценкой ($p > 0,05$). Мы проверили корреляцию между знанием *большого количества иностранных языков* и элементом о самостоятельной работе и изучении языка. Результаты показали, что среди упомянутых элементов, независимо от количества иностранных языков, которыми владеют респонденты, статистически значимой корреляции нет, т. е. что все имеют одинаковое отношение к самостоятельности в работе и изучению иностранных языков ($p > 0,05$).

Мы тестировали соотношение *удовлетворенности своим собственным знанием русского языка* и элементами взглядов на самостоятельную работу. Анализ показал статистически значимую связь между группами в элементе, *„Я изучаю русский самостоятельно из-за желания дополнить свое обучение.“* ($F = 5,457 (4,45) p < 0,05$). Статистически значимая разница в анализе показалась только между теми, кто, в *большей степени удовлетворен своим знанием русского языка* и тех, кто в *большей степени недоволен своим знанием русского языка* ($p < 0,05$). Разницы не было между другими группами, независимо от их собственного удовольствия уровнем владения русским языком.

Мы потом осматривали связь между элементами в категориях взглядов на самостоятельную работу и *удовлетворении лекциями*. Анализ показал, что единая статистически значимая разница в предложении *„Я считаю, что преподаватели на программе русского языка и литературы поощряют независимых студентов работать и ценят усилия к дополнительному изучению языка“* ($F = 7,602 (4,45) p < 0,01$). Подробный анализ показал, что несколько групп отличаются друг от друга, что группа студентов *недовольна программой русского языка и литературы (1)* статистически отличается от группы, которая *в основном удовлетворена программой русского языка и литературы* ($p < 0,05$) и от группы *вполне довольной программой русского языка и литературы* ($p < 0,05$). Также группа студентов, которые *в основном недовольны (2)*, статически значительно отличается от группы, которая *в основном удовлетворена* ($p < 0,05$). Как правило, студенты, которые удовлетворены учебой в университете, чаще считают, что профессора в университете поощряют самостоятельную работу ($M = 4,09$), чем студенты, которые совсем недовольны ($M = 1,6$) и те, которые с *основном недовольны* ($N = 2,77$). Те, полностью удовлетворены, также значительно чаще считают, что профессора на факультете поощряют самостоятельную работу ($M = 5$).

Мы также взяли следующий элемент категории удовлетворенности и рассмотрели соотношение удовлетворенности *способом преподавания русского языка* на факультете и элементов, которые составляют категорию взглядов на самостоятельную работу. Результаты анализа показали, что разница между группами существует только в восприятии того, сколько профессора поощряют независимую работу ($F = 7,785 (4,45) p < 0,01$). В подробном анализе, мы отметили, что существуют статистически значимые разницы между теми, которые *полностью согласны* с тем, что профессора поощряют независимую работу и тремя остальными грппами: теми, *которые не согласны (1)*

($p < 0,01$), в основном не согласны (2) ($p < 0,01$) и теми, которые ни согласны или не согласны (3) ($p < 0,05$), что профессора поощряют самостоятельную работу.

6) Методы самостоятельной работы

В качестве основной части нашего исследования проанализированы индивидуальные методы самостоятельной работы, которыми студенты могут пользоваться в работе по усвоению русского языка. Поэтому здесь наибольшее количество элементов, которые затем попробовали связать с другими категориями анкеты. Элементами, составляющими эту категорию, являются:

- *„Я изучаю русский язык самостоятельно через приложения для обучения языку (например, Memrise⁶, Duolingo⁷ ...)“*
- *„В свободное время я слежу за русскими сайтами в Интернете.“*
- *„В свободное время я смотрю российские сериалы и фильмы.“*
- *„Когда я смотрю российские сериалы и фильмы, я их смотрю без субтитров или с русскими субтитрами.“*
- *„Когда я смотрю российские сериалы и фильмы, я их смотрю с переводом.“*
- *„В свободное время я слушаю русскую музыку.“*
- *„В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке.“*
- *„В свободное время я читаю русскую литературу в переводе.“*
- *„В свободное время я разговариваю с друзьями по-русски.“*
- *„В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском.“*

⁶ <https://www.memrise.com/>

⁷ <https://www.duolingo.com/>

- „В свободное время я дополнительно изучаю темы, о которых мы говорили на уроках.“
- „В свободное время я повторяю материал, который изучали на уроках.“
- „В свободное время я изучаю русский язык с друзьями (например, групповое обучение, тандем⁸ ...).“
- „В свободное время я изучаю русский язык с помощью учебников по изучению языка, которые мы не используем для преподавания на факультете.“
- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“
- „В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку.“

Мы сравнили *пол* с методами самостоятельной работы студентов. Различия были статистически значимыми в трех нижеприведенных категориях.

- „В свободное время я смотрю российские сериалы и фильмы.“ ($t = -2,095$ (48) $p < 0,05$). Студентки с большей вероятностью будут смотреть сериалы и фильмы (Мж = 3,24), чем студенты (Мм = 2,25) в свое свободное время.
- „В свободное время я изучаю русский язык с друзьями (например, групповое обучение, тандем ...).“ ($t = -4,555$ (46,488) $p < 0,01$). Студентки снова чаще, чем их мужские коллеги, в свободное время русский язык изучают с друзьями, хотя оказалось, что ни одна из двух групп этим методом обучения не пользуется часто (Мж = 2,05, SD = 1,207; Мм = 1,08, SD = 0,289).

⁸ Изучение языка в тандеме — метод изучения языка, основанный на формировании пары из носителей разных языков и последующем языковом обмене между ними

- „В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку.“ ($t=-2,526$ ($42,612$) $p<0,05$). Еще раз показалось, что студентки чаще занимаются обучением других русскому языку от студентов, хотя обе группы редко учат других ($M_{ж} = 2,11$, $SD = 1,485$; $M_{м} = 1,33$, $SD = 0,651$).

Из вышесказанного видно, что две из этих трех категорий связаны с другими людьми, поэтому мы можем заключить, что студентки склонны к методам самостоятельной работы с участием других людей, в то время как мужчины предпочитают методы обучения, которые не связаны с другими людьми, хотя, как мы уже упомянули, количество респондентов, пользующихся этими методами, довольно ограничено.

	Пол	N	M	SD
В свободное время я смотрю российские сериалы и фильмы	мужской	12	2,25	1,38
	женский	38	3,24	1,44
В свободное время я изучаю русский язык с друзьями (например, групповое обучение, тандем ...)	Мужской	12	1,08	0,29
	Женский	38	2,05	1,21
В свободное время я провожу уроки по русскому языку.	Мужской	12	1,33	0,65
	Женский	38	2,11	1,49

Таблица 8 - сравнение методов самостоятельной работы и пола

Следующая категория, с которой мы сравнили методы самостоятельного обучения студентов *количество языков*, которыми владеют. Мы пришли к выводу, что существует статистически значимая разница в двух элементах:

- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“ ($F = 3,977 (4,45) p < 0,05$). Подробным анализом выяснилось, что разница существует только между теми, кто говорит *6 иностранных языков*, и теми, кто говорит *3 иностранных языка* ($p < 0,05$), где те, которые владеют 6 иностранными языками гораздо чаще в свободное время работают волонтером там, где они в возможности использовать русский язык, чем те, которые владеют 3 иностранными языками ($M_6 = 4,5, SD = 0,71; M_3 = 1,39, SD = 0,94$). Однако, интерпретируя эти данные, надо быть осторожным, учитывая небольшую выборку учащихся в опросе, которые говорят на большом количестве иностранных языков (только два респондента владеют 6 иностранными языками, т.е. включая русский язык и исключая родной язык). Поэтому это необходимо дополнительно исследовать, чтобы убедиться, что выводы, сделанные в этом анализе, действительны.
- „В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку.“ ($F = 3,110 (4,45) p < 0,05$). Детальный анализ установил разницу между теми, которые владеют *пятью иностранными языками*, и теми, владеющими *двумя, тремя и четырьмя иностранными языками* ($p < 0,05$). Студенты владеющие пятью иностранными языками, как правило, провожают уроки по русскому языку или обучают русскому языку других больше, чем студенты, владеющие двумя, тремя и четырьмя иностранными языками ($M_5 = 5,00, SD = 0; M_4 = 1,78, SD = 1,30; M_3 = 1,78, SD = 1,35; M_2 = 1,79, SD = 1,12$). Результаты показывают сходство между владеющими двумя, тремя и четырьмя иностранными языками, и использованием этим методом владеющих шестью языками ($M_6 = 2, SD = 1,414$). Поэтому,

принимая во внимание вышеупомянутую разницу в количестве респондентов, владеющих большим количеством иностранных языков, в данном случае 5, необходимо быть осторожным в интерпретации этих результатов и их обобщении.

	количество языков	N	M	SD
В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.	2	14	1,86	1,23
	3	23	1,39	0,94
	4	9	1,89	1,27
	5	2	3,00	2,83
	6	2	4,50	0,71
В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку.	2	14	1,79	1,12
	3	23	1,78	1,35
	4	9	1,78	1,30
	5	2	5,00	0,00
	6	2	2,00	1,41

Таблица 9 - сравнение методов самостоятельной работы и количества языков

Кроме того, мы сравнили влияние *количества лет обучения русскому языку* в общем и *количество лет, проведенных на университетской программе русского языка и литературы* с методами самостоятельной работы. Несмотря на отсутствие статистически значимых различий в сравнении с первым предложением, статистически значимые различия в трех элементах по сравнению с другим, именно:

- „В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке.“ (F=2,709 (6,43) $p < 0,05$). Статистически значимое различие было обнаружено при детальном анализе между теми, которые были на *третьем курсе*, и на *шестом курсе* ($p < 0,05$). Студенты шестого курса гораздо чаще читают русскую литературу на русском языке, чем второкурсники (M6 = 3,67, SD = 1,528; M2 = 1,75, SD = 1,17). В целом, мы также видим рост чтения русской литературы между абсолювентами (шестой и седьмой годами обучения) по сравнению с периодом активного обучения.
- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“ (F=2,870 (6,43) $p < 0,05$). Статистически значимая разница была установлена только между *вторым* и *шестым курсом* ($p < 0,05$), в то время как статистически значимых различий не обнаружилось между другим курсам. В этом случае учащиеся, обучающиеся на шестом курсе, чаще всего волонтерят или работают где-то, пользуясь русским языком (M6 = 3,5, SD = 1,643), чем студенты второго курса (M2 = 1,13, SD = 0,354). Также очевидно, что студенты русского языка и литературы во время активного обучения, т.е. в течение первых пяти лет обучения, редко или вообще не волонтерствуют где-то, где используется русский язык, но мы должны отметить, что это немного меняется даже в годы, когда они в статусе абсолювента, указывая или на недостаточный интерес студентов к волонтерству в целом, недостаточное знание о том, где они могли бы волонтерствовать, или речь идет о перенагрузке студентов обязательными курсами, что им не позволяет постоянную (студенческую) работу.
- „В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку“ (F=5,273 (6,43) $p < 0,05$). Статистически значимая разница является между учениками *первого, второго, четвертого* и *седьмого курсов* по сравнению со студентами *шестого курса* (для всех $p < 0,05$). Подробный анализ показал, что

студенты шестого курса значительно более вероятно, чем студенты всех остальных курсов, проводят уроки или обучают других русскому ($M_6 = 4.00$, $SD = 0.89$; $M_1 = 1.5$, $SD = 0.55$; $M_2 = 1, 13$, $SD = 3,54$; $M_4 = 1,45$, $SD = 0,93$; $M_7 = 1$, $SD = 0$). Из вышеупомянутых результатов мы видим, что в целом учащиеся редко проводят уроки по русскому. Интересно также, что ни один из респондентов изачающихся на седьмом курсе не указал, что проводит уроки в свое свободное время. При интерпретации результатов нужно снова проявлять осторожность, поскольку возможно, что респонденты, изучающие русский шесть лет в университете, более активно занимаются русским языком, и вполне возможно, что этот результат не является общей тенденцией для всех учащихся в этом курсе, так как все остальные результаты почти равны, что свидетельствует о том, что студенты русского языка и литературы редко проводят уроки в общем.

	Годы учебы	N	M	SD
В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке.	1	6	1,83	1,17
	2	8	1,75	1,17
	3	9	1,33	0,50
	4	11	1,91	1,45
	5	7	2,14	0,90
	6	6	3,67	1,51
	7	3	2,67	1,53
В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.	1	6	1,33	0,52
	2	8	1,13	0,35
	3	9	1,56	1,33
	4	11	1,91	1,38

	5	7	1,57	0,79
	6	6	3,50	1,64
	7	3	2,00	1,73
В свободное время я провожу уроки по русскому языку или других обучаю русскому языку.	1	6	1,50	0,55
	2	8	1,13	0,35
	3	9	2,00	1,50
	4	11	1,45	0,93
	5	7	2,43	1,81
	6	6	4,00	0,89
	7	3	1,00	0,00

Таблица 10 - сравнение методов самостоятельной работы и годов учебы

Следующим элементом, с которым мы сравнивали методы самостоятельного обучения студентов, является *средняя оценка по русскому языку*. Анализ показал, что статистически значимые различия существуют в следующих элементах:

- „В свободное время я слежу за русскими сайтами в Интернете.“ (F = 5,004 (2,47) $p < 0,05$). Анализ показал, что статистически значимая разница была только у студентов со *средней оценкой хорошо* (3) и *отлично* (5) ($p < 0,05$). Анализ показал, что учащиеся со *средней оценкой отлично* значительно чаще посещают русские сайты в Интернете (M = 4,57, SD = 0,54), чем учащиеся со *средней степенью хорошо* (3) (M = 2,73, SD = 1,28).
- „В свободное время я слушаю русскую музыку.“ (F = 5,743 (2,47) $p < 0,01$). Анализ показал статистически значимую разницу между учащимися со *средней оценкой* (3) и *обеими группами студентов с высшими средними оценками* (для обеих

$p < 0,05$). Анализ не показал статистически значимой разницы между учащимися со средней оценкой (4) и (5). Мы можем видеть, что учащиеся со средней оценкой хорошо значительно меньше в свободное время слушают русскую музыку, чем две другие группы студентов ($M_3 = 2,67$, $SD = 1,35$; $M_4 = 3,96$, $SD = 1,48$; $M_5 = 4,43$, $SD = 0,79$). Отсюда мы видим тенденцию к увеличению вероятности прослушивания русской музыки у студентов с более высокой средней оценкой.

- „В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке“ ($F = 5,170$ (2,47) $p < 0,01$). Анализ показывает, что существует разница между группой студентов со средней оценкой (3) и (5) тоже в этой категории ($p < 0,05$). Из результатов видно, что студенты со средней оценкой отлично с большей вероятностью читают русскую литературу по-русски ($M_5 = 3,14$, $SD = 1,57$; $M_3 = 1,4$, $SD = 0,74$). Мы можем заключить, что студенты со средней оценкой хорошо очень редко или вообще не читают литературу по-русски, в то время как эта навыка существует со студентами с оценкой отлично, но не часто.
- „В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском языке.“ ($F = 4,447$ (2,47) $p < 0,05$). Статистически значимая разница существует только между учащимися со средней оценкой (3) и (5), и что нет разницы между этими двумя группами и группой студентов с оценкой (4) ($p < 0,05$). На основании результатов видно, что учащиеся со средней оценкой отлично имеют навыку чтения по предметам, которые их интересуют на русском языке, в то время как у учащихся с оценкой хорошо эта навыка отсутствует ($M_5 = 4,00$, $SD = 1$; $M_3 = 2,13$, $SD = 1,36$).

Анализ других элементов этой категории не показал других статистически значимых разниц, что свидетельствует о наличии определенных различий в самостоятельной работе студентов в выборе методов работы, связанных со средней оценкой по русскому языку.

	средняя оценка по русскому языку	N	M	SD
В свободное время я слежу за русскими сайтами в Интернете.	3	15	2,73	1,28
	4	28	3,50	1,40
	5	7	4,57	0,54
В свободное время я слушаю русскую музыку.	3	15	2,67	1,35
	4	28	3,96	1,48
	5	7	4,43	0,79
В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке.	3	15	1,40	0,74
	4	28	2,14	1,30
	5	7	3,14	1,57
В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском.	3	15	2,13	1,36
	4	28	3,07	1,54
	5	7	4,00	1,00

Таблица 11 - сравнение методов самостоятельной работы и средней оценки

Проверяя соотношение между *методами самостоятельной работы* и *самооценкой уровня знания русского языка*, мы не обнаружили статистически значимых различий между группами, и на основании результатов видно, что выбор методов работы не зависит от уровня знаний, и приведенные нами методы работы могут использоваться на всех уровнях знаний. Не было методов, используемых только учащимися на более высоком

уровне знаний или методов, используемых исключительно учащимися на более низких уровнях знаний.

Единственная связь между удовлетворением уровнем владения русским языком и методами самостоятельной работы в элементе *„В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском языке“* ($F = 5,694 (4,45) p < 0,01$) между теми, кто ни удовлетворен ни не удовлетворен своим знанием русского и теми, кто в основном удовлетворен ($p < 0,05$), где студенты, которые в основном довольны знанием русского языка, гораздо чаще читают тексты по интересующим их темам ($M = 3,75$, $SD = 1,251$), чем те, кто ни удовлетворен, ни не удовлетворен ($M = 2,07$, $SD = 1,21$).

Между элементом *„Я доволен/на программой русского языка и литературы“* и методами самостоятельной работы мы не обнаружили статистически значимой разницы, что показывает, что удовлетворенность программой не может быть связана с большей или меньшей частотой отбора некоторых из методов самостоятельной работы.

Тот же результат был получен путем сравнения элемента *„Я доволен/на способом преподавания русского языка на программе русского языка и литературы“*, что показывает, что удовлетворение работой учителей не влияет на выбор некоторых отдельных методов самостоятельной работы.

По сравнению с элементом *„Я владею русским языком лучше, чем мои однокурсники“*, статистически значимая разница обнаружилась в элементах:

- „В свободное время я слушаю русскую музыку“ ($F = 8,534 (4,45) p < 0,01$). Детальный анализ оказал разницы между теми, кто в основном не оценивает свои знания лучше, чем другие, с группами, которые полностью не оцениваются лучшими, ни оцениваются лучше ни не оцениваются лучше, и в основном оценивают свои знания лучше, чем другие учащиеся (для всех трех $p < 0,01$). На основе результатов видно, что студенты, которые не оценивают свои знания лучше других значительно реже, чем другие слушают русскую музыку от почти всех групп студентов ($M_2 = 1,8, SD = 1,48; M_1 = 4,4, SD = 0,55; M_3 = 3,75, SD = 1,33; M_4 = 4,46, SD = 0,77$).
- „В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском.“ Статистически значимая разница существует между теми, кто в основном не оценивает знания лучше, чем другие, с группой студентов, которые в основном оценивают знания лучше, чем знание других ($p < 0,05$). Разницы были статистически значимыми ($F = 4,648 (4,45) p < 0,05$), и мы можем видеть, что учащиеся, которые в основном не согласны с тем, что их знание лучше других, значительно меньше читают на русском языке ($M = 1,5, SD = 1,080$) от студентов, которые в основном оценивают свои знания лучше других ($M = 3,85, SD = 1,14$).
- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“ Анализ элемента показал статистически значимую разницу ($F = 2,673 (4,45) p < 0,05$) между группами. Подробным анализом мы показали разницу между группами, которые в основном согласны с тем, что их знание русского языка лучше, чем те, которые в основном не согласны и ни согласны ни не согласны с тем, что их знания лучше других ($p < 0,05$). На основе результатов мы видим, что те, которые чувствуют, что их знания лучше, чаще работают или волонтерствуют используя русский язык ($M = 3, SD = 1,83$), чем группа несогласных ($M = 1,1, SD$

= 0,32), и тех, которые ни согласны ни не согласны ($M = 1,6$, $SD = 0,82$). Мы также видим, что, как мы уже писали, учащиеся редко работают или не работают вообще, независимо от самооценки знаний, что очевидно из того факта, что все средние показатели обычно ниже 1,6, кроме учащихся, которые в основном согласны.

Мы не обнаружили статистически значимой корреляции между элементами *„Я хочу овладеть русским, чтобы моя речь стала более естественной“* и *„Я уверен/на, что закончу учебу с удовлетворительным уровнем владения русским языком“* с категорией методов самостоятельной работы.

Статистический анализ элемента *„Я усвоил русский язык в большей мере благодаря самостоятельной работе, чем на лекциях или из-за работы, связанной с курсовой“* и категории методов самостоятельной работы показал, что только один элемент этой категории статистически значимо отличался между группами. Элемент *„В свободное время я разговариваю с друзьями по-русски“* был единственным, который показал разницу ($F = 5,136$ (4,45) $p < 0,01$). В более подробном анализе видно, что существует разница между студентами, которые полностью согласны с утверждением, что русский усвоили в большей мере благодаря самостоятельной работе и тех, которые полностью не согласны с этим утверждением, и тех, кто в основном не согласен с утверждением ($p < 0,05$). Рассматривая результаты, мы можем заметить, что те, кто согласен с утверждением, гораздо чаще разговаривают со своими друзьями по-русски ($M = 4$, $SD = 0,82$), чем группа, которая полностью несогласна с утверждением ($M = 1,33$, $SD = 0,82$) и группа, которая в основном не согласуется с утверждением ($M = 1,53$, $SD = 0,72$). Студенты, которые считают, что они больше узнали самообучением, используют русский язык в

естественной среде, что является хорошим способом управления языковыми навыками. Те, которые думают, что они русским владеют лучше благодаря самостоятельной работе, используют разговор с друзьями как отдельный метод, который отличает их от других. Поэтому мы видим, что они хотят использовать свои знания и улучшать свои вербальные способности, и повышать уровень свободного владения в речи, обогащая свои знания русского языка. С другой стороны, мы видим, что нет никакой разницы в использовании других источников и материалов для изучения русского языка, поэтому можно предположить, что общение и взаимодействие с другими русскоязычными людьми лучший способ самостоятельного обучения и уверенности в себе, общаясь на иностранном языке. Это становится еще более важным, когда принимаются во внимание результаты, полученные путем тестирования элементом тревожности с элементом *коммуникации с друзьями на русском языке*, показывающей, что статистическая разница между группами не существует, т.е. что страх присущ всем уровням владения языком, но несмотря на уровень языка, общение с друзьями кажется хорошим методом усвоения русского языка и продвижения знаний.

Сравнивая элемент *„Я считаю, что преподаватели на программе русского языка и литературы поощряют независимых студентов работать и ценят усилия к дополнительному изучению языка“* и категорию методов самостоятельной работы оказалась только одна статистически значимая разница, найденная в элементе *„В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком“*, о которой мы уже говорили. Там трудно сделать обобщения и выводы из-за небольшого числа респондентов, которые утверждали, что они часто участвуют в указанной деятельности как методе самостоятельного обучения. Таким образом, можно заключить, что отношение между положительным или отрицательным мнением о том, что профессора поощряют независимую работу и ценят самостоятельную работу с выбором каждого из методов, не существует.

Сравнивая элемент „Я активно ищу возможности пользоваться русским языком“ и методы самостоятельной работы, мы обнаружили статистически значимую связь с несколькими элементами, то есть:

- „В свободное время я слушаю русскую музыку.“ Анализируя элемент мы обнаружили, что существует статистически значимая разница между группами ($F = 3,88$ (4,45) $p < 0,05$). При анализе обнаружено, что существует разница между теми, которые в основном не ищут возможности для использования русского языка и теми, кто полностью ищет возможности для использования русского языка ($p < 0,05$). Активно ищущие возможности ($M = 4,36$, $SD = 0,81$), гораздо чаще слушают русскую музыку, чем те, которые вообще не согласны ($M = 2,2$, $SD = 1,48$).
- „В свободное время я читаю русскую литературу на русском языке.“ В элементе обнаружили, что существует статистически значимая разница между группами ($F = 4,451$ (4,45) $p < 0,05$). Анализ показывает, что разница существует между группами, в основном не ищущими возможности активно и теми, которые полностью активно ищут возможности ($p < 0,05$). Мы замечаем, что, как и в вышеупомянутом примере, активно ищущие возможности гораздо чаще в свободное время читают русскую литературу на русском языке ($M = 3,09$, $SD = 1,87$), чем те, которые в основном не ищут активно возможности ($M = 1,10$, $SD = 0,32$).
- „В свободное время я разговариваю с друзьями по-русски.“ элемент показал, что статистически значимая разница существует между группами ($F = 6,816$ (4,45) $p < 0,05$). Анализом разница оказалась между теми же двумя группами, как и в предыдущих двух анализах, то есть тех, которые в основном не ищут, и тех, которые активно ищут возможности ($p < 0,05$). Еще раз можно заключить, что те, кто активно ищет возможности, чаще в свободное время разговаривают с

друзьями по-русски ($M = 3,55$, $SD = 1,51$), чем обычно не ищущих возможности ($M = 1,50$, $SD = 0,97$).

- „В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском“. Статистически значимая разница была обнаружена в анализе элемента ($F = 3,311$ (4,45) $p < 0,05$). Анализ показывает разницу между теми же группами, как и в предыдущих анализах ($p < 0,05$). Еще раз замечаем тенденцию у тех, которые *полностью согласны*, читать больше по темам, которые считают интересными ($M = 4,00$, $SD = 1,34$), чем те, которые *в основном не согласны* с предложением ($M = 2,00$, $SD = 1,16$).
- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“ В анализе элемента обнаружили статистически значимую разницу между группами ($F = 6,078$ (4,45) $p < 0,01$). Анализ показывает разницу между группой, которая *активно ищет возможности* и между группами: *в основном не ищущих, ни ищущих ни не ищущих*, и *в основном ищущих возможности* пользоваться русским языком (для первых двух $p < 0,01$, для третьей $p < 0,05$). Результаты показывают, что группа, которая полностью ищет возможности использовать язык значительно больше, чем любые другие, волонтерствует или работает там, где они могут использовать русский язык ($M_5 = 3,18$, $SD = 1,78$; $M_2 = 1,20$, $SD = 0,42$; $M_3 = 1,40$, $SD = 0,63$; $M_4 = 1,40$, $SD = 0,97$).

Анализ этой категории показал постоянные разницы в нескольких примерах из группы студентов, которые обычно не искали возможности активно использовать русский язык, что позволяет нам предположить, что группа студентов, которые активно хотят пользоваться русским языком, находит больше методов для самостоятельной работы, чем группа студентов, которые в основном этого не делают.

Однако, небольшое количество студентов указало, что активный поиск возможностей пользоваться русским языком вообще не применим к ним, поэтому мы не смогли сделать статистически значимые выводы для этой группы, хотя их результаты имели высокий уровень сходства с уровнем учащихся, которые сказали, что они в основном не ищут возможности для активного использования русского языка.

Мы обнаружили статистически значимую разницу между тремя элементами по сравнению с элементом *„Я изучаю русский самостоятельно из-за желания дополнить свое обучение.“*:

- *„В свободное время я разговариваю с друзьями по-русски.“* ($F=6,262$ (3,45) $p<0,01$). Анализ показал, что существует различие между группой, которая *полностью согласуется* с тем, что самостоятельно учит русский язык и группой, которая *в основном не согласна* с этим, и группой, которая *ни согласна ни не согласна* (для обоих $p<0,05$). Далее, те, которые полностью согласны с заявлением, больше общаются с друзьями на русском языке ($M = 3,33$, $SD = 1,41$), чем те, которые в основном не согласны ($M = 1,46$, $SD = 0,97$) и те, которые ни согласны, ни не согласны ($M = 1,50$, $SD = 0,71$). На основе результатов видно, что эта практика, к сожалению, редка, но есть небольшое увеличение вероятности общения с друзьями на русском языке, чем более люди согласуются с утверждением о том, что хотят дополнить свои знания самостоятельной работой.
- *„В свободное время я самонаправленно читаю о темах, которые меня интересуют, на русском.“* ($F=5,532$ (3,45) $p<0,01$). Анализ показал, что существует разница между теми, которые *ни согласны ни не согласны*, что изучают язык самостоятельно, и группой, которая *в основном согласна*, и группой *полностью*

согласной с утверждением, что они самостоятельно изучают русский язык (для обоих $p < 0,05$). Можем заключить, что группа студентов, которые не согласны ни не согласны, значительно менее читают тексты по интересующим их темам ($M = 1,70$, $SD = 0,82$) от групп, которые в основном согласуются ($M = 3,47$, $SD = 1,28$) и полностью согласуются с тем же утверждением ($M = 3,89$, $SD = 1,45$).

- „В свободное время я работаю или волонтерствую где-то, где пользуюсь русским языком.“ ($F=3,559$ (3,45) $p < 0,05$). Статистически значимая разница в анализе видна между категориями студентов, которые в основном не согласны и полностью согласны ($p < 0,05$). Мы видим, что те, которые полностью согласны с этим утверждением, чаще всего работают или волонтерствуют, пользуясь русским языком ($M = 2,78$, $SD = 1,192$), чем те, которые в основном не согласуются ($M = 1,15$, $SD = 0,376$). Как и прежде, мы указываем на невозможность принятия более обобщенных решений в этой категории, учитывая небольшое количество студентов, использующих этот метод.

Сравнивая категорию независимых методов работы, мы проверили корреляцию с элементом „У меня есть определенный распорядок, которого я придерживаюсь для регулярного изучения русского языка“. В результате обнаружили статистически значимое различие между группами в двух элементах:

- „В свободное время я дополнительно изучаю темы, о которых мы говорили на уроках.“ ($F = 3,131$ (4,45) $p < 0,05$). Анализом оказалось существование разниц между группами студентов, которые в основном не согласны с утверждением, что у них есть определенный распорядок учебы, и тех, которые ответили, что у них есть полностью определенный распорядок ($p < 0,05$). Те, которые полностью имеют

определенную программу для учебы русского, значительно чаще дополнительно работают над темами, о которых шла речь на курсах ($M = 4,00$, $SD = 1,73$), чем студенты, которые в основном не согласны с утверждением, что у них есть такой распорядок ($M = 1,60$, $SD = 0,83$). Примечательно, однако, что все другие группы студентов также редко дополнительно занимаются тем, о чем шла речь на курсах, то есть ни одно другое среднее не превышает 2,57.

- „В свободное время я повторяю материал, который изучали на уроках.“ ($F = 6,301$ ($4,45$) $p < 0,01$). Анализ показал, что существует статистически значимая разница между группой, которая *полностью согласна* с тем, что у нее есть ясный распорядок учебы, группой, где студенты *в основном согласны*, и группой, которая *ни согласна ни не согласна* ($p_1 < 0,01$, $p_2 < 0,01$, $p_3 < 0,05$). На основе этого можно сделать вывод, что те, которые считают, что они имеют полностью определенный распорядок ($M = 5,00$, $SD = 0$), значительно чаще, чем другие группы ($M_1 = 2,11$, $SD = 1,27$; $M_2 = 1,87$, $SD = 0,99$; $M_3 = 2,71$, $SD = 0,91$) повторяют материал с уроков в свое свободное время. Из вышесказанного видно, что учащиеся редко имеют навыку повторять материал с урока, если у них нет определенной структуры и навыка к изучению русского языка.

Интересно отметить, студенты соединяют распорядок учебы исключительно с повторением и работе по материалу, который выбран преподавателям, и что они не считают частью их распорядка методы изучения языка, где они имели бы больше выбора материала.

Сравнивая методы самостоятельной работы и элемент „Чаще всего занимаюсь русским языком незадолго до проверки знания/экзамена/семинара...“ мы не обнаружили

статистически значимой разницы между группами, то есть, независимо от того, работают ли они постоянно или в последнюю минуту, *время и частота работы* не связаны с выбором методов самостоятельной работы, которые студенты используют.

Анализ элемента *„Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить“* также не показал существование статистически значимой связи с выбором методов. Независимо от того, думают ли они об их обучении часто или нет, студенты выбирают подобные методы обучения.

Мы проанализировали элемент *„У меня есть точно определенные цели обучения.“* с категорией методов самостоятельной работы и пришли к выводу, что статистически значимая разница существует между группами в следующих элементах:

- *„В свободное время я дополнительно изучаю темы, о которых мы говорили на уроках.“* ($F = 3,616 (4,45) p < 0,05$). Анализ показал, что существует статистически значимая разница между группами тех, которые *полностью согласны* с утверждением, что они ясно определили цели обучения и тех, *которые не согласны* с этим утверждением ($p < 0,05$). Те, которые полностью согласны с утверждением, чаще дополнительно читают тексты на темы, о которых шла речь на занятиях ($M = 3,29, SD = 1,50$), чем те, которые не согласны с утверждением ($M = 1,33, SD = 0,65$).
- *„В свободное время я повторяю материал, который изучали на уроках.“* ($F=3,676 (4,45) p < 0,05$). Анализ показал, что существует статистически значимая разница между группами, которые *полностью согласны* с этим утверждением, и теми, которые *полностью* (1) или *в основном* (2) *не считают*, что у них ясные учебные цели ($p < 0,05$). Те, которые считают, что у них есть ясные цели, намного чаще ($M =$

3,86, SD = 1,46) в свободное время повторяют материал, чем те, которые вообще (M = 2,00, SD = 1,21) или в основном (M = 1,86, SD = 0,69) не имеют установленных целей.

- *„В свободное время я изучаю русский язык с помощью учебников по изучению языка, которые мы не используем для преподавания на факультете.“* (F=8,590 (4,45) $p < 0,05$). Анализ показал статистически значимую разницу между группой, которая *полностью согласна* с утверждением о целях обучения и группами тех, которые *не согласны*, *в основном не согласны*, и *ни согласны ни не согласны* (для всех трех $p < 0,01$). Результаты показали, что те, которые полностью считают, что у них есть конкретные цели обучения, чаще используют дополнительные учебные пособия по языку (M = 3,57, SD = 1,51), чем те, которые полностью не согласны (M = 1,00, SD = 0), в основном не согласны (M = 1,14, SD = 0,32), и те, которые ни согласны ни не согласны. (M = 1,62, SD = 1,19).

Это показывает, что студенты чаще всего воображают свои цели обучения очень традиционным образом, как исключительно работу, связанную с уроком, присутствием преподавателя и заранее разработанными и определенными кем-то другим материалами.

С элементом *„Я думаю, что уже знаю, как успешно учиться“* мы не обнаружили статистически значимых разниц между группами, и поэтому можно сказать, что *отношение к результатам* обучения не зависит от выбора используемых студентами методов работы.

Сравнивая элемент *„Я регулярно оцениваю успех своего обучения“* с категорией методов самостоятельной работы видна статистически значимая разница только в одном элементе: *„В свободное время я изучаю русский язык с помощью учебников по изучению языка, которые мы не используем для преподавания на курсах.“* ($F = 11,267 (4,45) p < 0,01$). Анализ показал различия между группой, *полностью согласной* с утверждением о том, что они регулярно самооцениваются и стараются улучшить свое обучение и *всех остальных групп* (для всех четырех $p < 0,01$). Мы можем заключить, что студенты, которые регулярно оценивают и пытаются улучшить свое обучение, с большей вероятностью используют дополнительную литературу по изучению языка вне факультета ($M = 3,75, SD = 1,49$), чем те, которые не согласны вообще ($M = 1,00, SD = 0$), в основном не согласны ($M = 1,31, SD = 0,63$), ни согласны, ни не согласны ($M = 1,69, SD = 0,95$), и в основном согласны ($M = 1,31, SD = 1,01$). Это подтверждает ранее приведенное утверждение о том, что учащиеся рассматривают цели обучения исключительно как зависимое от заранее определенных материалов, а не оценивают уровень знаний и прогресс в реальных ситуациях.

7) Самооценивание знания

Сравнивая категорию самооценивания с количеством языков, используемых учащимися, и полом студентов, мы не обнаружили статистически значимых различий.

В элементе *„Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить“*, есть статистически значимая разница связана со степенью обучения ($F = 4,395 (2,47) p < 0,05$). В анализе установлено наличие статистически значимых различий между учащимися на додипломном уровне и всеми другими группами, т.е. студентами на

дипломном уровне и абсолювентами. Можно сделать вывод, что учащиеся на дипломном уровне ($M = 2,22$, $SD = 0,83$) в значительной степени реже думают о том, как учат и пытаются улучшить методы, в отличие от студентов додипломного уровня ($M = 3,33$, $SD = 1,22$) и абсолювентов ($M = 3,63$, $SD = 0,74$). Заметно, что еще два элемента („У меня есть точно определенные цели обучения“ и „Я думаю, что я уже знаю, как учить“) показывают, что студенты на дипломном уровне в учебе чувствуют себя более потерянными, чем их коллеги моложе и старше них.

Анализируя элемент „Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить“, обнаружилась статистически значимая разница между группами разнооцененных студентов ($F = 4,270$ (2,47) $p < 0,05$). Анализ показал, что разница существует только между учащимися со *средней оценкой хорошо* и *отлично* ($p < 0,05$). Учащиеся со *средней оценкой отлично* значительно чаще думают о режиме обучения и стараются улучшить его ($M = 3,86$, $SD = 0,69$), чем студенты, у которых средняя оценка *хорошо* ($M = 2,53$, $SD = 1,06$).

Значимой разницы между группами, анализируя самооценку знания, не было.

В элементе „Я думаю, что уже знаю, как успешно учиться“ статистически значимая разница между группами ($F = 7,078$ (2,45) $p < 0,01$) также видима. Анализ показывает разницу между учащимися со *средней оценкой хорошо* и *обеими группами студентов с более высокими средними оценками* ($p < 0,05$). Данные показывают, что студенты со *средней оценкой 3* реже знают, как успешно учиться ($M = 2,40$, $SD = 1,06$) от студентов с *оценкой 4* ($M = 3,25$, $SD = 1,11$) и *5* ($M = 4,14$, $SD = 0,69$).

Анализируя элемент „Я доволен/на своим уровнем владения русским языком“ и категорию самооценок, мы находим статистически значимую разницу между группами в двух категориях:

- „Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить“ ($F=12,491$ (4,45) $p<0,05$). Анализ показал, что группа студентов, которые в основном недовольны знанием русского языка, статистически отличается от всех других групп ($p<0,05$ для всех 4) и что группа, которая полностью не удовлетворена, статистически значимо отличается от группы студентов, которые ни удовлетворены ни не удовлетворены ($p <0,01$). Результаты показывают, что группа, которая в основном не удовлетворена, существенно отличается от всех других групп ($M_2 = 1,67$, $SD = 0,71$; $M_1 = 5$, $SD = 0$; $M_3 = 2,93$, $SD = 0,92$; $M_4 = 3,70$, $SD = 0,87$; $M_5 = 3,80$, $SD = 0,84$). Также группа студентов, которая недовольна своим знанием русского языка, значительно чаще пытается улучшить знание от группы, которая ни удовлетворена, ни не удовлетворена их знанием русского языка.
- „Я думаю, что уже знаю, как успешно учиться.“ ($F=8,740$ (4,45) $p<0,01$). Статистически значимая разница существует между группой, в которой студенты в основном удовлетворены знанием русского языка, и группой в основном недовольной знанием ($p<0,01$), а также группой полностью удовлетворенной знанием и группами: неудовлетворенной, в основном неудовлетворенной, ни удовлетворенной ни не удовлетворенной (все $p<0,05$). На основе анализа видно, что те, которые в основном удовлетворены знанием ($M = 3,55$, $SD = 0,83$), чаще считают, что они уже знают, как успешно учиться по сравнению с теми, которые в основном недовольны знанием ($M = 2,00$, $SD = 1,12$). Кроме того, те, которые

полностью удовлетворены знаниями, статистически значительно чаще знают, как учиться ($M = 4,60$, $SD = 0,55$), чем те, которые полностью недовольны ($M = 2,00$, $SD = 1,41$), в основном недовольны ($M = 2,00$, $SD = 1,12$) и ни удовлетворены, ни неудовлетворены ($M = 2,86$, $SD = 0,95$).

Анализируя элемент *„Я доволен/на программой русского языка и литературы“* с категорией самооценки, было установлено, что существует статистически значимая разница с элементом *„Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить.“* ($F = 4,330$ ($4,45$) $p < 0,05$). Анализ показал, что существует разница между группой студентов, которые *полностью не удовлетворена*, и теми, кто *в основном удовлетворен* ($p < 0,05$). Те, которые в основном удовлетворены программой русского языка и литературы значительно чаще ($M = 3,82$, $SD = 0,982$) думают о том, как они учатся и пытаются улучшить свое обучение, чем те, которые полностью недовольны ($M = 1,80$, $SD = 1,304$). Мы не обнаружили статистически значимой разницы, связанной с удовольствием способом преподавания русского языка.

Анализируя элемент *„Я владею русским языком лучше, чем мои однокурсники.“*. С категорией самооценки самостоятельной работы мы обнаружили статистически значимые разницы в двух элементах:

- *„Я думаю, что уже знаю, как успешно учиться“* ($F=3,958$ ($4,45$) $p < 0,05$). Анализ показал наличие статистически значимых разниц между теми, которые *в основном оценивают свои знания русского языка лучше*, чем другие студенты, и теми, которые *в основном не оценивают их знания русского языка лучше* знания

других ($p < 0,05$). Те, которые в основном лучше оценивают свои знания, чаще чувствуют, что они уже знают, как успешно учиться ($M = 3,69, SD = 0,947$), чем те, которые в основном не оценивают их знания русского языка лучше знания других ($M = 2,20, SD = 1,23$).

- „Я регулярно оцениваю успех своего обучения“. ($F = 3,947 (4,45) p < 0,05$). Анализ показал статистически значимую разницу между теми, которые *обычно не оценивают свои знания русского языка лучше*, чем другие студенты, и теми, которые *полностью оценивают свои знания русского языка лучше*, чем другие студенты ($p < 0,05$). Те, которые считают, что их знания русского языка лучше других, гораздо более склонны к самооценке успеха обучения ($M = 5, SD = 0$), чем те, которые в основном не оценивают свои знания русского языка лучше других ($M = 2, SD = 1,16$).

Сравнивая элемент „Мой уровень владения русским языком вполне удовлетворителен, учитывая количество времени, сколько я изучаю русский язык“ с категорией самооценки, мы пришли к выводу, что статистически значимые различия существуют между группами в элементе „Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить“ ($F = 11,136 (3,45) p < 0,01$). Существуют различия между группой тех, которые в основном недовольны своим уровнем знаний и тех, которые в основном удовлетворены, и тех, которые полностью удовлетворены ($p < 0,01$), а также между группой тех, которые *ни согласны ни не согласны* с тем, что их знание русского языка является удовлетворительным, и тех, которые *полностью согласны* с этим утверждением ($p < 0,05$). Можно сказать, что студенты, которые в основном не согласны с утверждением, значительно реже ($M = 1,40, SD = 0,55$) думают о способе, как учат, от студентов, которые считают, что их знания в основном ($M = 3,42, SD = 0,692$) или полностью удовлетворены

($M = 3,80$, $SD = 0,94$). Тот же вывод можно вынести и о студентах, которые ни согласны, ни не согласны с утверждением ($M = 2,50$, $SD = 1,27$) по сравнению с теми, которые полностью согласны с приведенным выше утверждением. Статистически значимых различий между другими группами не обнаружили.

Элемент *„Я уверен/на, что закончу учебу с удовлетворительным уровнем владения русским языком“* обнаружил статистически значимую разницу в одном элементе этой категории, это *„Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить.“* ($F = 5,409$ (4,45) $p < 0,05$). В анализе показали, что существуют различия между теми, которые *в основном не ожидают* удовлетворительного уровня знания и тех, которые *полностью согласны* с утверждением ($p < 0,05$). На основе данных, полученных в анализе, мы приходим к выводу, что те, которые полностью ожидают удовлетворительное знание, чаще думают о том, как учат и как лучше учить в будущем ($M = 3,81$, $SD = 0,98$), чем те, которые в основном не согласны с утверждением ($M = 1,80$, $SD = 0,84$).

Анализируя элемент *„Я усвоил русский язык в большей мере благодаря самостоятельной работе, чем на лекциях или из-за работы, связанной с курсовой“* мы не обнаружили никаких статистически значимых различий ни в одном элементе этой категории. Таким образом, можно сделать вывод, что независимо от отношения к самостоятельной работе в обучении языку и работе, связанной с обучением, студенты в равной степени самооценивают свое языковое обучение.

Анализ элемента *„Я считаю, что преподаватели на программе русского языка и литературы поощряют независимых студентов работать и ценят усилия к дополнительному изучению языка“* мы обнаружили статистически значимую разницу с элементом *„Я часто думаю о том, как я учусь, и я всегда стараюсь мои методы работы улучшить.“* ($F = 3,495 (4,45) p < 0,05$). В анализе мы обнаружили разницу между теми, которые *ни согласны ни не согласны* с утверждением, и теми, которые *полностью согласны* с ним ($p < 0,05$). Еще раз видимо, что чаще всего, о способе обучения думают те, которые полностью согласны с утверждением ($M = 4,33, SD = 0,71$), чем те, которые ни согласны, ни не согласны с этим утверждением ($M = 2,80, SD = 1,15$).

Анализируя элемент *„Я активно ищу возможности пользоваться русским языком“* мы обнаружили статистически значимую разницу по отношению к элементу *„Я думаю, что уже знаю, как успешно учиться“* ($F = 3,171 (4,45) p < 0,05$), что подтверждено анализом, который показал статистически значимую разницу между теми, которые *в основном согласны* с утверждением, и *полностью не согласны* с утверждением ($p < 0,05$). Полностью согласны с утверждением чаще считают, что они знают, как успешно учить ($M = 3,82, SD = 0,982$), чем те, которые в основном согласны с утверждением ($M = 2,30, SD = 1,418$).

Анализируя элемент *„У меня есть определенный распорядок, которого я придерживаюсь для регулярного изучения русского языка“*, мы обнаружили существование статистически значимой разницы с элементом *„У меня есть точно определенные цели обучения.“* ($F = 6,746 (4,45) p < 0,01$). Детальный анализ показывает наличие статистически значимой разницы между группой, которая *вообще не имеет* конкретного распорядка и группы, которая *ни имеет, ни не имеет* определенный распорядок для изучения языка, и между группой, которая *в основном не имеет* определенный распорядок и группой, которая

имеет вполне определенный распорядок (для всех $p < 0,05$). Студенты, у которых вообще нет распорядка, значительно меньше считают, что знают, как учиться ($M = 3,00$, $SD = 1,41$), чем те, у которых распорядок есть ($M = 3,67$, $SD = 1,23$), а также и те, которые имеют вполне определенный распорядок ($M = 3,67$, $SD = 1,16$); так и группа, у которой в основном нет конкретного распорядка, также менее склонна знать, как учиться ($M = 2,67$, $SD = 1,18$), чем та, у которой полностью есть определенная процедура (данные уже приведены).

Анализируя элемент, „Я изучаю русский самостоятельно из-за желания дополнить свое обучение“ мы не обнаружили статистически значимых разниц в элементах этой категории. Поэтому, независимо от самостоятельной работы по изучению языка, студенты одинаково оценивают свое языковое обучение.

Заключение

В исследовании показано, что наши респонденты очень отличаются друг от друга, и видно, что у каждого из них свои цели и причины, почему занимаются русским языком. Известно, что они достаточно готовы усваивать язык, но каким способом, многие из них еще не решили. Чтобы в конечном итоге стать хорошими владельцами иностранных языков, важно, чтобы они стали способными использовать язык в качестве средства самовыражения. И хотя до определенного момента изучение иностранного языка может включать в себя получение определенного объема знаний (например, о наиболее часто встречающихся словах и основных языковых структурах), существует множество вариантов последующей реализации в речи. Тогда, сущность изучения языка отождествляется с причинами, „почему“ кто-то хочет изучать язык: что студент должен с ним делать или, или кем студент хочет стать как пользователь языка.

Возвращаясь к нашим первоначальным гипотезам, исследование показало нам что некоторые из полученных результатов не поддерживают наши первоначальные гипотезы, а некоторые подтверждают.

Видно, что студенты в основном положительно ответили на вопросы о своей мотивации к улучшенному знанию русского языка, а также об их уверенности в том, что они закончат университет с достаточно продвинутым уровнем владения языком. Студенты, вкладывающие больше усилий в самостоятельное обучение, демонстрируют более развитые навыки к обучению.

Хотя мы предполагали, что ученики считают, что существующая учебная среда не является мотивирующей для самостоятельного обучения, результаты исследования показывают, что они в основном удовлетворены программой русского языка и литературы, а также их преподавателями. Едва больше половины респондентов согласилась с утверждением о том, что в большей мере учатся работая самостоятельно. Они даже немного склонялись к утверждению о том, что профессора поддерживают и поощряют самостоятельное обучение (в среднем ответ был 3,14), что, однако, недостаточно для какого-нибудь индикативного заключения.

Несмотря на нашу первоначальную гипотезу о существующей связи между более высокими оценками в среднем и большим количеством методов обучения, нам не удалось подтвердить это. Выбор различных методов обучения также не показал никакой связи с уровнем знаний, как указано оценками или самооценкой. Это показывает, что и очень успешные ученики, и те, у кого оценки ниже, склонны выбирать более или менее те же самые или похожие методы обучения, которые, как бы то ни было, не всегда слишком разнообразны.

Гипотеза о том, что учащиеся не проявляют критического подхода к обучению, а также о том, что они не знают, как улучшить свои навыки обучения, оказалась в некоторой степени верной. Средний результат на вопрос о том, когда наши студенты на самом деле учатся, показал смешанный диапазон ответов, что указывает на то, что образ респондентов весьма различен. В целом, средний студент, скорее всего, работает как под влиянием внешних факторов (например, экзаменов), так и когда внешней мотивации нет, однако это не означает, что они учатся регулярно. Вопрос о навыке изучения языка показал, что учащиеся редко придают много значения постоянной работе, а также и что они не очень часто критически обсуждают свое обучение. Цели, которые студенты ставят перед собой, также кажутся не четко определенными ($M=2,88$), и учащиеся очень редко обдумывают самооценку самостоятельности в обучении. Другие средние оценки категории поддерживают первоначальную гипотезу, так как учащиеся неоднозначно отвечали на вопросы об уверенности в своих навыках обучения и на вопрос о том, как часто они самостоятельно оценивают эффективность своего обучения.

Студенты, которые поддержали утверждение о самостоятельной работе, показали, что они предпочитают альтернативные методы обучения, например, больше общаются со своими русскоязычными друзьями, что показывает, что им нравится активный подход к изучению языка как инструменту и цели самой по себе, используя его за пределами урока, избегая четко определенных целей и методов.

Можем сделать вывод, что исследование показало, что хорватские студенты, изучающие русский язык и литературу, не очень занялись многими методами изучения, независимо от того, что они уже считают, что уже знают много об изучении языка. Методы обучения, которые предпочитают учащиеся в исследовании, включают прослушивание русской музыки, просмотр фильмов и телепередач на русском языке и русскоязычных веб-сайтов, которые получили оценку выше среднего. Все остальные методы практикуются

меньшинством студентов, а некоторые вообще не практикуются, например, использование других учебников для студентов, работа или волонтерство в тех местах, где они могут быть в контакте с русским языком, предоставление уроков – превращение себя в роль учителя, и групповое и тандемное обучение. Все из этих методов получили среднюю оценку ниже 2.

В целом, мы считаем, что это исследование показало, что студенты на Философском факультете не полностью ответственны за свое обучение, а вместо этого полагаются в основном на своих преподавателей для получения знаний. Это говорит о том, что способ преподавания на Факультете нужен поощрять создание полностью сформированного молодого человека; хотя, это не обязанность только преподавателей, а и студентов больше заниматься и работать, чтобы имели успеха в будущем. Отсутствие развитых критических навыков у учащегося связанных с самостоятельным обучением как основой обучения в течение всей жизни, целью которого является создание профессионала, готового принять новые вызовы, показывает, что преподаватели должны уделять больше внимания не только усвоению языка, но стремиться улучшить набор навыков своих учеников, а ученики в Хорватии должны вложить больше личного труда. Только когда все больше учеников критически подходит к тому, как овладеть языком, мы можем расширить идею о самостоятельности в изучении языка на самостоятельность в целом.

Sažetak

Praksa samostalnog učenja, makar sezala još iz drevnih vremena, tek je u posljednjih pedesetak godina postala zanimljivom i u području usvajanja stranog jezika. Ova vrsta učenja pruža autentična jezična iskustva i stvara mogućnosti za stvarnu komunikaciju, rješavajući neka ograničenja u učenju u tradicionalnom nastavnom kontekstu. Postoji potreba za integracijom metoda tradicionalnog učenja sa samostalnim radom jer se međusobno nadopunjuju. Širok spektar pogodnosti koje pružaju takve mogućnosti obuhvaćaju razvoj jezičnih i

komunikacijskih vještina, poboljšanje samopouzdanja i motivacije, osobni rast. Naš se diplomski rad temelji na samostalnom radu hrvatskih studenata rusistike pri usvajanju ruskog jezika kao stranog. Posebno ćemo promatrati metode kojima studenti mogu razvijati samostalnost u učenju, učeći ruski jezik kao svoju buduću profesiju – na primjer, prevoditeljsku ili nastavničku. Kontekst fakulteta određuje neke točne ciljeve studija, koji mogu ali i ne moraju odgovarati onima studenata. Također smo analizirali i uče li studenti ruskog jezika i literature ruski jezik koristeći se drugim mogućnostima učenja; kako karakter studenata i njihovi ciljevi pomažu ili odmažu pri usvajanju jezika. Na kraju, ispitali smo što naši studenti rade u svoje slobodno vrijeme kako bi unaprijedili svoje znanje i postali samostalniji u učenju ruskog jezika.

Ključne riječi: samostalnost, samostalno učenje, samostalni rad, samostalno učenje jezika, usvajanje stranog jezika

Abstract

The practice of self-directed learning, although ancient in its origin, has become the focus of language learning in the last fifty years. This type of learning provides authentic language experiences and opportunities in real life communication, addressing some of the limitations of classroom-based learning. There is a need to integrate classroom-based learning with out-of-class learning since they support each other. Wide-range benefits such opportunities provide encompass the development of language and communication skills, self-confidence improvement and motivation, personal growth. Our thesis is aimed at determining self-directed learning of Russian language by Croatian students. We are especially interested in the methods by which students develop their independence in learning, more specifically, learning a foreign language in order to acquire certain language skills essential for their future profession. The faculty sets its precise learning objectives, which do not always correspond to the students they

are intended to. We also examined the students whether they study Russian with the support of some additional educational materials or learning opportunities; how their own characteristics (personality, goals) help or hinder language learning, etc. In the end, we analyze what students willingly and consciously do in their free time to improve their knowledge and to become more independent when learning Russian, and finally, become independent language users.

Key words: autonomy, learner autonomy, autonomy in language learning, self-directed learning, foreign language learning

Биография

Tomislav Popović se rodio 14. rujna 1992. u Zagrebu, Hrvatska, gdje je i odrastao. 2011. maturira u zagrebačkoj XVI. gimnaziji te upisuje studij francuskog jezika i književnosti i ruskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. 2015. godine upisuje diplomski studij prevoditeljstva na Katedri za francuski jezik i književnost te nastavnički smjer na Katedri za ruski jezik i književnost.

Литература

1. Asta Balčiūnaitienė; Jovita Daukšytė & Larisa Voronova (2014) „Мотивация как стимулирующий фактор в изучении иностранных языков взрослыми учащимися.“ в: *Studia Ecologiae et Bioethicae* 12(4), 45 – 58
2. Phil Benson (2012) „Autonomy in language learning, learning and life.“ В: *Synergies France n° 9*, 29-39
3. Peggy Candas (2009) *Analyse de pratiques d'étudiants dans un centre de ressources de langues : indicateurs d'autonomie dans l'apprentissage*. Université de Strasbourg

4. Du Fengning (2013) „Student Perspectives of Self-Directed Language Learning: Implications for Teaching and Research“, в: *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning Vol.7(2)*
5. Rachael M. Field; James Duffy & Anna Huggins (2014) „Independent learning skills, self-determination theory and psychological well-being : strategies for supporting the first year university experience.“ В: *International First Year in Higher Education Conference, 6-9 July 2014, Darwin Convention and Exhibition Centre, Darwin, NT*
6. Roger C. Gardner & Wallace E. Lambert (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Newbury House Publishers.
7. Roger Hiemstra (1994). „Self-directed learning“, в: Husen T. & Postlethwaite T. N. (eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press.
8. Henri Holec (1979) *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. Paris, Hatier.
9. Gisèle Holtzer (1995) *Autonomie et didactique des langues. Conseil de l'Europe et les langues étrangères (1970-1990)*. Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon
10. Stella Hurd (2008). „Affect and strategy use in independent language learning.“ в: Stella Hurd and Tim Lewis (eds.) *Language Learning Strategies in Independent Settings. Second Language Acquisition*. Bristol, Multilingual Matters, 218–236.
11. Jang Hyeongsim, Johnmarshall Reeve & Edward L. Deci (2010). „Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure.“ *Journal of Educational Psychology 102 (3)*, 588 – 600
12. Cyril Kesten (1987) *Independent Learning: A Common Essential Learning*. Режим доступа: [https://archive.org/stream/IndependentLearningbyCyrilKesten/Independent LearningbyCyrilKesten_djvu.txt](https://archive.org/stream/IndependentLearningbyCyrilKesten/IndependentLearningbyCyrilKesten_djvu.txt) (дата обращения: 26.11.2018)
13. David Kolb (1984) *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
14. Clarice Lamb & David Nunan (1996) *The Self-Directed Teacher: Managing the Learning Process*. Cambridge University Press
15. David Little, Jennifer Ridley, Ema Ushioda (2002) *Towards greater learner autonomy in the foreign language classroom*. Dublin : Authentik.
16. Marta Medved Krajnović (2010) *Od jednojezičnosti do višejezičnosti : uvod u istraživanja procesa ovladavanja inim jezikom*, Zagreb, Leykam international.

17. Ann K. Meechai (2010) *An Investigation of the Internal Motivational Structure of ESL Students at the Community College*. University of Kansas
18. Jelena Mihaljević Djigunović (1998) *Uloga afektivnih faktora u učenju stranih jezika*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
19. David Nunan & Jack C. Richards (2015) *Language learning beyond the classroom*. New York/London, Routledge
20. David Nunan (1996) „Towards autonomous learning: some theoretical, empirical and practical issues.“ В: Richard Pemberton; Edward S.L. Li; Winnie W.F. Or & Herbert D. Pierson (1996) *Taking Control: Autonomy in Language Learning*. Hong Kong, Hong Kong University Press. 13 – 26
21. Annick Rivens Mompean & Martine Eisenbeis (2009) „Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ?“, *Recherches en didactique des langues et des cultures [Online]*, 6-1 2009. Режим доступа: <http://journals.openedition.org/rdlc/2204> (дата обращения: 14.11.2018)
22. Donald Roberson Jr. (2005) *Self-Directed Learning – Past and Present*. Режим доступа : <https://eric.ed.gov/?id=ED490435> (дата обращения: 10.10.2018)
23. Ágota Scharle, Anita Szabó (2000) *Learner Autonomy: A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge, Cambridge Handbooks for Language Teachers
24. Kerttu Vääntti (2009) *Мотивация к изучению русского языка в финских профессиональных институтах (дипломная работа)*. Кафедра русского языка и культуры, Университет г. Ювяскюля
25. Ирина Федоровна Аршава (2013) *Феномен языковой тревожности как показатель эмоциональной неустойчивости личности*. Режим доступа: http://confcontact.com/2013_06_07/1_Arshava.html (дата обращения: 05.12.2018.)
26. Мария Валерьяновна Буланова-Топоркова (2002) *Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие*. Ростов на Дону, Феникс
27. Ирина Алексеевна Зимняя (1997) *Педагогическая психология: учебное пособие*. Ростов-на-Дону, Феникс.
28. Людмила Николаевна Липатова (2015) „Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы“, в: *Мир науки и образования*, № 2

29. Анна Константиновна Луковцева (2008) *Психология и педагогика: Курс лекций*. Москва, КДУ
30. Наталия Викторовна Омелаенко (2016) „Методика и организация самостоятельной работы студентов.“ В: *Современные наукоемкие технологии № 2-3.*, 538-542; <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=35669> (дата обращения: 29.08.2018)
31. Екатерина Анатольевна Седова (2010) „Теоретические предпосылки формирования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку студентов технического ВУЗа.“ В: *Молодой ученый, №1-2 (2)*, 220 – 224. Режим доступа <https://moluch.ru/archive/13/1186/> (дата обращения: 26.09.2018)
32. Елена Михайловна Третьякова & Ирина Николаевна Одарич (2015) „Формирование мотивации студентов вуза к самостоятельной работе как основа развития профессиональных компетенций.“ в: *Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология, № 4 (23)*, 205 – 208
33. Надежда Юрьевна Туласынова (2009) „Модель развития критического мышления студентов в процессе обучения иностранному языку“. В: *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*. Режим доступа: <https://www.sworld.com.ua/simpoz2/162.pdf> (дата обращения 20.11.2018)
34. Татьяна Михайловна Шепеленко (2017) „Психологические аспекты изучения иностранных языков.“ В: *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики, № 1*
35. Марина Викторовна Щербакова (2005) „Организация процесса усвоения иностранного языка на основе изучения индивидуальноличностных особенностей студентов.“ В: *Вестник ВГУ, Серия “Лингвистика и межкультурная коммуникация”*, № 1, 98 – 105
36. https://www.e-reading.club/chapter.php/98177/41/Methodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekciii.html (дата обращения: 05.12.2018)

Приложение

Samostalni rad pri usvajanju ruskog jezika kao stranog

https://docs.google.com/forms/d/1A1lcn_vrCHh7_8p3Ke6gtU_d5VEwoZYgdQZePNulcQc/edit

Poštovani kolege!

Anketno istraživanje provodim u svrhu pisanja diplomskog rada na nastavničkom studiju Ruskog jezika i književnosti na temu samostalnog rada pri usvajanju ruskog jezika kod hrvatskih studenata rusistike.

Način na koji studenti uče i usvajaju ruski jezik može se razlikovati od pojedinca do pojedinca na mnogo načina. Ovom anketom želim ispitati koliko truda ulažete u ruski jezik izvan nastavne okoline (dakle, ne uzimajući u obzir ono što radite na samim predavanjima, rad izravno vezan za nastavu - zadaće, seminare, izlaganja itd., te općenito učenje s nastavnikom).

Prvih nekoliko pitanja odnosi se na opće podatke o Vama i o razini studija, međutim anketa je sasvim anonimna, tj. nigdje ne trebate dati svoje ime. Istraživanje se sastoji od upitnika koji ispituju neke od najčešćih pristupa dodatnom učenju jezika u svrhu usvajanja istog. Detaljne upute i način odgovaranja nalaze se na početku svake skale.

Podaci dobiveni ovim istraživanjem koristit će se isključivo u svrhu izrade diplomskog rada te Vas stoga molimo da što iskrenije odgovorite na postavljena pitanja. Daljnjim sudjelovanjem u ovom istraživanju dajete svoj pristanak na ovdje opisane postupke istraživanja.

* Required

1. Podaci koje dajem mogu se obrađivati i koristiti za izradu diplomskog rada. *

Slažem se

Opći podaci

2. Spol *

muški ženski Other:

3. Materinski jezik *

hrvatski Other:

4. Ostali jezici kojima vladate *

5. Godina učenja ruskog jezika *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 Više od 20 godina

6. Godina studija *

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.

7. Stupanj studija *

Preddiplomski Diplomski Apsolvent(ica)

8. Prosječna ocjena iz ruskog jezika *

2 3 4 5

9. Samoprocjena razine znanja ruskog jezika prema ZEROJ-u (Zajednički europski referentni okvir za jezike) *

A1 A1-A2 A2 A2-B1 B1 B1-B2 B2 B2-C1 C1 C1-C2 C2

Pri odgovaranju na sljedeća pitanja koristite se skalom od 5 stupnjeva kako biste naznačili u kolikoj se mjeri tvrdnja odnosi na Vas, odnosno kako biste nam prikazali Vašu procjenu navedenih tvrdnji (1 - uopće se ne slažem/ne odnosi se na mene, 2 - uglavnom se ne slažem/uglavnom se ne odnosi na mene, 3 - niti se slažem niti se ne slažem, 4 - uglavnom se slažem/uglavnom se odnosi na mene, 5 - slažem se u potpunosti/u potpunosti se odnosi na mene):

10. Zadovoljan/na sam svojim znanjem ruskog jezika. *

1 2 3 4 5

11. Zadovoljan/na sam studijem ruskog jezika i književnosti. *

1 2 3 4 5

12. Zadovoljan/na sam načinom predavanja ruskog jezika na studiju ruskog jezika i književnosti. *

1 2 3 4 5

13. Moje znanje ruskoga je bolje od drugih studenata moje godine. *

1 2 3 4 5

14. Moje znanje ruskoga je sasvim zadovoljavajuće s obzirom na godine učenja. *

1 2 3 4 5

15. Često se bojim koristiti ruskim jezikom van nastave jer smatram da bih ga trebao/la znati bolje. *

1 2 3 4 5

16. Ako imam mogućnost s nekime govoriti na ruskom ili na nekom drugom jeziku, radije odabirem drugu opciju. *

1 2 3 4 5

17. Želim ruskim jezikom ovladati do savršenstva. *

1 2 3 4 5

18. Vjerujem da ću studij završiti sa zadovoljavajućom razinom znanja ruskog jezika. *

1 2 3 4 5

19. Više sam naučio ruski jezik samostalnim zalaganjem nego na predavanjima ili tijekom rada vezanog za nastavu. *

1 2 3 4 5

20. Smatram da profesori na fakultetu potiču samostalni rad studenata i cijene zalaganje pri dodatnom učenju jezika. *

1 2 3 4 5

21. Aktivno tražim prilike u kojima ću se koristiti ruskim jezikom. *

1 2 3 4 5

22. Imam određenu rutinu koje se pridržavam za redovito učenje ruskog jezika. *

1 2 3 4 5

23. Učim ruski samostalno iz želje dopuniti svoje učenje. *

1 2 3 4 5

24. Najviše se bavim ruskim jezikom samo pred ispit/kolokvij/seminar. *

1 2 3 4 5

25. Učim ruski samostalno putem aplikacija za učenje jezika (npr. Memrise, Duolingo...) *

1 2 3 4 5

26. U svoje slobodno vrijeme pratim ruske stranice na internetu. *

1 2 3 4 5

27. U svoje slobodno vrijeme gledam ruske serije i filmove. *

1 2 3 4 5

28. Dok gledam ruske serije i filmove, gledam ih bez titlova ili s ruskim titlovima. *

1 2 3 4 5

29. Dok gledam ruske serije i filmove, gledam ih s prijevodom. *

1 2 3 4 5

30. U svoje slobodno vrijeme slušam rusku glazbu. *

1 2 3 4 5

31. U svoje slobodno vrijeme čitam rusku književnost na ruskom. *

1 2 3 4 5

32. U svoje slobodno vrijeme čitam rusku književnost u prijevodu. *

1 2 3 4 5

33. U svoje slobodno vrijeme pričam s prijateljima na ruskom. *

1 2 3 4 5

34. U svoje slobodno vrijeme samostalno čitam na teme koje me zanimaju na ruskom jeziku. *

1 2 3 4 5

35. U svoje slobodno vrijeme dodatno istražujem teme o kojima smo pričali na nastavi. *

1 2 3 4 5

36. U svoje slobodno vrijeme ponavljam na satu naučeno gradivo. *

1 2 3 4 5

37. U svoje slobodno vrijeme učim ruski s prijateljima (npr. grupno učenje, tandem...). *

1 2 3 4 5

38. U svoje slobodno vrijeme samostalno učim ruski uz pomoć udžbenika za učenje jezika koje ne koristimo na nastavi na fakultetu. *

1 2 3 4 5

39. U svoje slobodno vrijeme volontiram ili radim negdje gdje koristim ruski jezik. *

1 2 3 4 5

40. U svoje slobodno vrijeme dajem instrukcije iz ruskog ili druge podučavam ruskom. *

1 2 3 4 5

41. Često razmišljam o načinu na koji učim i uvijek ga pokušavam unaprijediti. *

1 2 3 4 5

42. Imam točno postavljene ciljeve učenja. *

1 2 3 4 5

43. Smatram da već znam kako uspješno učiti. *

1 2 3 4 5

44. Redovito samoprocjenjujem uspješnost svog učenja. *

1 2 3 4 5

Spol	Materinski jezik	Ostali jezici kojima vladate	Godina učenja	Godina studija	Stupanj studija
muški	hrvatski	Engleski, njemački, ruski	6	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Turski, engleski	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, talijanski, ruski	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	engleski, španjolski	3	3	Preddiplomski
muški	hrvatski	engleski, njemački, ukrajinski, bugarski, talijanski	6	6	Apsolvent(ica)
ženski	hrvatski	Njemački, engleski	3	1	Preddiplomski
muški	hrvatski	Engleski, ruski, mađarski, francuski	6	7	Apsolvent(ica)
muški	hrvatski	makedonski, bugarski, poljski, engleski, njemački	5	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski i francuski	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	engleski	6	6	Apsolvent(ica)
ženski	hrvatski	Eng, španj	5	5	Diplomski
ženski	hrvatski	English ruski talijanski	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski	1	1	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, francuski i talijanski	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, njemački, turski	1	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	engleski, ruski	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, ceski	4	3	Preddiplomski
muški	hrvatski	Talijanski, Engleski	1	1	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Talijanski, engleski, njemački	3	3	Preddiplomski
ženski	hrvatski	ruski, njemački, engleski	1	1	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, talijanski, ruski	5	5	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački	5	4	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački	1	1	Preddiplomski
muški	hrvatski	njemački, engleski, ruski, švedski	6	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, talijanski, španjolski	5	5	Diplomski
muški	hrvatski	Engleski, njemački i ruski	5	5	Diplomski
ženski	hrvatski	Engleski	2	2	Preddiplomski
muški	hrvatski	engleski, njemački (pasivno)	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, portugalski	7	7	Apsolvent(ica)
muški	hrvatski	Engleski, njemački, slovenski	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski	2	3	Preddiplomski

Prosječna ocjena	Samoproc.	Zadovoljan/na sam svojim znanjem ruskog jezika	Zadovoljan/na sam studijem ruskog jezika	Zadovoljan/na sam načinom nastave
3	B2	4	1	1
4	A2	3	3	3
3	B1	2	3	2
4	B2	4	3	3
4	B2-C1	4	2	2
5	A2	4	4	5
5	B2-C1	4	4	3
4	B2-C1	4	5	5
4	A2	3	4	5
4	C1	5	2	1
3	B2-C1	2	2	2
4	B2-C1	5	4	4
3	A1	3	4	5
3	A2-B1	3	3	2
4	A1-A2	1	4	4
4	B1-B2	3	2	2
4	B1	4	2	4
3	A1-A2	4	4	3
4	B1	3	3	3
5	B1	4	3	4
4	B2-C1	3	3	2
3	B1-B2	2	1	1
4	A1	2	4	4
4	B2	3	2	3
3	B1-B2	2	2	2
3	B1-B2	4	2	2
4	A2	4	3	4
4	A1-A2	2	3	4
3	B2	3	3	4
4	A2-B1	4	3	4
4	B1	2	2	1

Moje znanje ruskoga jezika	Moje znanje ruskoga jezika	Često se bojim koristiti ruski jezik	Ako imam mogućnost slobodno koristiti ruski jezik	Želim ruskim jezikom ovladati	Vjerujem da ću studij završiti
1	5	1	1	5	4
2	3	5	4	4	3
2	3	5	4	5	3
4	5	1	5	5	5
4	4	3	1	4	4
4	5	2	1	5	5
3	4	3	3	5	4
4	5	1	1	5	5
2	4	4	2	5	5
4	5	1	1	5	5
3	4	4	1	5	3
3	5	2	2	5	5
2	4	5	5	5	5
2	3	4	2	5	4
5	1	5	5	5	5
3	4	5	4	5	3
4	4	3	3	5	5
4	4	3	4	4	5
3	4	2	2	1	2
5	5	2	4	5	5
3	4	2	3	4	4
2	2	4	4	3	2
3	5	3	3	5	5
4	4	1	1	5	1
2	2	4	5	4	1
2	4	3	2	3	4
3	4	3	5	5	5
1	2	4	2	5	4
3	4	5	4	4	4
3	4	2	3	5	5
1	3	5	5	5	2

Više sam naučio ruski jez	Smatram da profesori na	Aktivno tražim prilike u ko	Imam određenu rutinu koj	Učim ruski samostalno iz	Najviše se bavim ruskim j
5	1	5	2	4	5
1	2	1	2	1	4
3	3	4	1	2	5
2	2	5	3	4	3
4	3	4	3	5	1
5	5	5	5	5	2
2	3	3	4	4	3
3	5	5	5	5	1
1	5	2	1	2	3
5	2	5	4	5	1
3	3	4	2	3	3
4	5	3	4	5	2
1	4	2	5	3	1
2	3	3	4	2	1
1	3	1	2	2	3
3	2	4	3	4	3
2	3	2	2	2	4
2	3	2	2	4	3
3	2	4	2	3	4
3	4	4	3	4	3
3	2	3	3	4	2
5	1	2	2	5	4
3	4	3	4	2	2
4	5	1	1	3	3
3	3	3	3	2	5
2	3	2	2	2	4
2	3	1	3	4	3
2	2	3	1	2	5
2	1	3	3	4	5
2	4	3	3	4	1
3	4	4	2	2	4

Učim ruski samostalno pu	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	Dok gledam ruske serije i	Dok gledam ruske serije i	U svoje slobodno vrijeme
1	3	5	5	1	4
1	2	1	1	3	1
4	3	4	4	1	4
2	5	4	5	1	4
4	4	3	5	1	4
5	5	5	5	4	5
2	5	3	4	2	3
1	5	1	1	1	5
1	2	1	1	5	5
1	5	5	3	1	5
4	4	4	5	1	4
4	5	5	5	1	5
1	1	1	1	4	1
1	3	2	2	4	1
1	5	4	1	5	5
3	2	4	4	3	4
1	4	4	4	1	3
1	2	2	1	2	3
3	4	1	3	3	5
2	4	4	4	2	4
2	4	4	4	2	5
1	1	1	1	1	2
2	2	2	1	4	2
1	3	1	5	1	5
4	3	3	2	5	1
1	3	4	4	2	1
4	4	5	2	4	5
5	2	1	1	1	4
1	4	2	5	1	4
2	5	2	1	5	5
1	4	5	4	4	5

U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme
1	1	3	1	1	2	1	
1	1	1	1	1	2	1	1
1	1	4	1	1	2	2	4
1	1	3	4	2	4	1	
3	2	3	4	4	2	1	
4	5	5	5	5	5	5	5
3	4	1	4	5	3	1	
5	1	5	5	5	5	1	
1	2	1	1	2	1	1	
5	1	4	5	1	1	1	
3	3	1	1	4	1	4	
2	1	2	2	3	2	4	
1	4	1	1	2	5	1	
1	3	1	1	1	4	1	
1	2	3	1	1	1	4	
2	4	3	3	4	3	3	
1	2	1	4	2	2	1	
1	4	2	2	2	2	2	
1	1	2	1	2	3	1	
2	3	3	4	4	4	2	
2	4	2	2	1	3	1	
1	1	4	1	1	1	4	
2	2	2	2	2	4	2	
1	1	1	2	1	4	1	
3	4	1	3	3	2	1	
1	2	1	4	1	1	1	
3	5	3	4	2	2	3	
4	4	1	4	3	1	1	
1	2	1	5	3	1	1	
2	4	1	5	2	4	1	
2	4	1	5	1	3	1	

U svoje slobod	U svoje slobod	U svoje slobod	Često razmišljam o način	Imam točno postavljene c	Smatram da već znam ka	Redovito samoprocjenjuje
1	1	1	4	1	2	2
1	1	1	3	3	4	2
1	1	1	1	1	1	1
1	5	5	3	3	3	4
1	4	3	3	2	3	2
4	1	2	5	5	5	5
1	1	1	4	3	4	2
5	5	1	5	5	3	5
1	1	1	4	2	2	1
4	5	4	4	5	5	5
5	1	4	3	3	1	5
4	1	2	5	4	5	5
2	1	1	3	5	3	4
1	1	1	2	3	1	2
1	1	1	5	3	3	5
2	2	2	4	4	2	3
1	1	1	2	2	2	2
3	2	2	3	4	3	3
1	1	4	3	2	2	3
5	1	1	4	5	5	5
2	3	5	3	4	3	3
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	4	3	2
1	4	1	4	1	5	1
1	2	1	2	2	2	2
2	1	1	3	2	4	2
4	2	1	4	4	3	3
1	1	1	1	1	3	2
1	1	1	3	4	3	4
3	1	2	3	3	3	2
1	1	1	2	1	1	1

Spol	Materinski jezik	Ostali jezici kojima vladate	Godina učenja	Godina studija	Stupanj studija
ženski	hrvatski	Engleski	4	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, ruski	5	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Ruski, engleski, talijanski	7	6	Apsolvent(ica)
ženski	hrvatski	engleski, njemački	5	4	Preddiplomski
muški	hrvatski	Engleski	5	5	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, hrvatski, ruski	6	5	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački	4	4	Preddiplomski
muški	hrvatski	Talijanski	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	engleski, španjolski, talijanski, francuski	6	6	Apsolvent(ica)
muški	hrvatski	ruski, engleski	4	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, ruski	5	5	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački, ruski	4	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski, ruski	6	6	Apsolvent(ica)
ženski	hrvatski	Engleski, turski, arapski, ruski	4	4	Preddiplomski
ženski	hrvatski	Engleski jezik	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački, ruski, švedski	4	7	Apsolvent(ica)
ženski	hrvatski	talijanski, engleski, ruski	2	2	Preddiplomski
ženski	hrvatski	ruski, engleski, malo njemačkog, francuskog, bi	6	6	Diplomski
ženski	hrvatski	engleski, njemački	1	1	Preddiplomski
			3.84	3.7	

Prosječna ocjena	Samoproc.	Zadovoljan/na sam svojim znanjem ruskog jezika	Zadovoljan/na sam studijem ruskog jezika	Zadovoljan/na sam načinom nastave
4	B1-B2	3	3	3
3	B2	3	3	3
5	C1-C2	5	4	4
4	B1-B2	4	3	4
4	B2	2	1	1
3	B1-B2	2	1	2
3	B1-B2	3	1	1
4	A2	4	5	5
4	B2	4	2	2
4	B2-C1	4	3	4
4	B2	3	3	2
5	B2-C1	4	2	3
5	B2-C1	4	4	4
3	B2	4	2	2
3	A2-B1	3	4	4
4	C1	5	3	3
4	B1-B2	5	3	5
5	C1-C2	4	2	3
4	A1	1	3	3
3.84	3	3.34	2.84	3.04

Moje znanje ruskoga je b	Moje znanje ruskoga je s	Često se bojim koristiti ru	Ako imam mogućnost s n	Želim ruskim jezikom ovl	Vjerujem da ću studij zavr
3	4	4	2	5	4
3	3	3	2	4	3
3	5	2	2	5	5
4	5	1	2	5	5
3	2	3	2	2	2
1	2	2	5	5	2
3	3	1	1	5	3
1	5	1	2	5	5
4	3	5	2	5	1
3	4	1	1	5	5
3	3	5	4	5	4
4	4	5	3	5	3
4	5	4	1	4	4
3	3	2	1	5	4
2	4	5	2	5	5
3	5	1	1	5	5
3	5	5	4	5	4
4	3	1	1	4	3
2	5	1	5	5	5
2.94	3.84	2.98	2.7	4.6	3.88

Više sam naučio ruski jez	Smatram da profesori na	Aktivno tražim prilike u ko	Imam određenu rutinu koj	Učim ruski samostalno iz	Najviše se bavim ruskim j
2	4	3	3	3	4
4	4	3	3	3	4
3	4	5	2	4	2
2	2	3	2	4	1
2	3	2	1	2	5
4	2	2	2	4	5
2	1	4	2	3	4
3	5	3	4	3	5
1	2	4	1	2	5
2	4	3	4	5	2
3	3	3	3	4	4
4	3	5	4	4	2
3	4	5	1	4	1
4	1	5	3	5	3
2	5	2	4	3	2
3	3	5	3	4	3
1	5	2	2	3	1
4	2	5	1	5	2
2	5	4	1	2	5
2.74	3.14	3.28	2.64	3.4	3.06

Učim ruski samostalno pu	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	Dok gledam ruske serije i	Dok gledam ruske serije i	U svoje slobodno vrijeme
2	2	2	4	2	3
3	3	3	4	2	4
2	5	5	5	1	5
4	5	5	4	2	5
1	2	1	3	1	1
3	4	2	2	4	4
1	1	3	5	1	3
1	1	1	1	1	5
1	4	2	4	2	5
1	5	3	5	1	5
5	4	4	5	1	5
1	5	4	5	1	5
3	4	4	5	1	5
1	5	5	5	1	3
4	1	1	4	1	1
1	5	5	5	1	3
1	2	2	3	3	1
1	4	2	1	1	4
3	1	3	1	5	1
2.12	3.42	3	3.3	2.16	3.64

U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme	U svoje slobodno vrijeme
3	3	2	3	2	2	2
2	3	3	3	2	3	2
5	1	5	5	2	1	1
4	5	2	4	2	3	2
1	1	1	2	1	1	1
2	4	2	2	1	4	3
1	1	2	2	1	1	3
1	3	1	1	1	3	1
2	2	1	5	3	3	1
1	1	2	5	3	3	1
3	1	1	3	2	3	3
1	1	3	4	1	1	2
2	4	1	2	1	4	2
1	1	1	4	1	3	3
1	1	1	1	3	4	1
4	2	5	5	4	2	3
1	2	1	2	1	2	1
5	3	4	4	1	1	1
1	4	1	1	5	2	1
2.06	2.44	2.12	2.92	2.22	2.5	1.82

U svoje slobod	U svoje slobod	U svoje slobod	Često razmišljam o način	Imam točno postavljene c	Smatram da već znam ka	Redovito samoprocjenjuje
2	2	2	3	3	3	3
2	2	2	2	3	3	3
1	2	4	4	4	4	4
1	1	1	3	3	4	2
1	1	1	1	1	4	3
1	2	4	2	4	2	3
1	1	1	1	1	3	2
1	1	1	4	3	4	4
4	1	5	5	5	4	4
2	1	1	5	4	4	5
1	1	1	2	1	3	3
1	1	1	4	1	4	1
1	4	3	3	1	3	3
1	2	4	4	4	4	4
1	1	1	4	5	3	1
1	4	1	3	3	5	3
1	1	1	3	3	4	3
1	5	5	3	1	4	4
1	1	1	5	2	1	4
1.78	1.8	1.92	3.18	2.88	3.12	2.96

