



МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ INTERNATIONAL EXPERIENCE IN THE INTEGRATION OF EDUCATION



<https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

EDN: <https://elibrary.ru/habfbn>

УДК / UDC 378.141

Оригинальная статья / Original article

Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае

Н. С. Брем ✉, Е. М. Дубровская

Новосибирский государственный технический университет,
г. Новосибирск, Российская Федерация

✉ natasha.brem@gmail.com

Аннотация

Введение. Увеличение числа студентов, получающих образование за границей на иностранном языке (в том числе и русском) стимулирует исследовательский интерес в сфере лингводидактики. Особое внимание следует уделить погружению в языковую среду, его целесообразности для освоения иностранного языка с учетом материальных и временных затрат. Цель исследования – изучить специфику барьеров, особенности учебных стратегий и мотивацию к изучению языка студентов в языковой среде и вне ее.

Материалы и методы. В выборку вошли 228 китайских студентов. Основным методом исследования выступил опрос. Мотивация была изучена с помощью теста-опросника Р. Гарднера, барьеры проанализированы с использованием теста-опросника «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка», учебные стратегии исследованы посредством опросника SILL. Точность результатов обеспечена проведением пилотной диагностики, анализом репрезентативности вопросов, проверкой критериальной валидности, контролем времени выполнения тестов. Полученные данные обработаны с помощью альфа Кронбаха и t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Значительных различий в отношении учебных трудностей китайских студентов, изучающих русский язык в России и Китае, не обнаружено. Однако студенты, обучающиеся в России, легче осваивают речевые модели, более уверены в своих силах, ответственно относятся к систематизации полученных знаний. Наблюдается влияние языковой среды на учебные стратегии и мотивацию: частое использование учебных стратегий студентами в России, периодическое – обучающимися в Китае. Общий уровень мотивации в языковой среде составил 5,96 баллов, в Китае – 5,14.

Обсуждение и заключение. Статья вносит вклад в понимание значения языковой среды при обучении иностранным языкам на современном этапе развития методики преподавания русского языка как иностранного. Исследование раскрывает основные учебные мотивы китайских студентов, изучающих русский язык, и иллюстрирует динамику развития их учебно-стратегической компетентности.

Ключевые слова: языковое погружение, стратегическая компетентность, учебные барьеры, социальная адаптация, мотивация, русский язык как иностранный

Благодарности: авторы статьи выражают благодарность преподавателям русского языка факультета центральной и восточной Европы Школы иностранных языков Чэнду за оказанную помощь в тестировании студентов в Китае, а также кафедре стажировки зарубежных специалистов Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

Конфликт интересов: авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Брем Н.С., Дубровская Е.М. Особенности учебных стратегий, барьеров и мотивации китайских студентов в русскоязычной среде и в Китае. *Интеграция образования*. 2025;29(2):230–242. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

© Брем Н. С., Дубровская Е. М., 2025



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under a Creative Commons Attribution 4.0 License.



Features of Learning Strategies, Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment and in China

N. S. Brem[✉], E. M. Dubrovskaya

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation

[✉] natasha.brem@gmail.com

Abstract

Introduction. The growing number of students studying abroad stimulates an active research interest in language pedagogy. There have been numerous studies to investigate the role of language immersion in foreign language learning considering corresponding financial and time costs. The objective of the current study was to investigate the influence of the language environment on: motivation, learning barriers, and learning strategies.

Materials and Methods. This study used survey as the main research method. We developed three questionnaires to investigate the specifics of motivation, learning barriers, and learning strategies of Chinese students learning Russian in China and in Russia. Survey data were collected from more than 228 participants. Students' motivation was investigated using R. Gardner's questionnaire – The Attitude/Motivation Test Battery; learning barriers were measured using the questionnaire "Diagnosing Barriers in FLA"; data on students' learning strategies were collected using SILL. The accuracy of the results was ensured through pilot testing, analysis of question representativeness, verification of criterion validity, and control of test completion time. The obtained data were processed using Cronbach's alpha and Student's t-test.

Results. The data reveal no significant differences in learning barriers at home or abroad. In "Diagnosing barriers in FLA" the mean was 3 in Russia and 2.8 in China. However, students learning in Russia were more self-confident, they reported that they had been acquiring speech patterns easier, and that they regularly systematize things that they have studied. According to our data, linguistic environment has a significant influence on learning strategies and motivation. Participants in Russia use learning strategies often, students in China use learning strategies sometimes. General level of motivation in linguistic environment was 5.96, whereas in China the motivation level made only 5.14.

Discussion and Conclusion. This article contributes to the understanding of the significance of the language environment in foreign language learning at the current stage of Russian as a Foreign Language teaching methodology. Linguistic environment teaches students not only language behavior but also new ways of learning language. Moreover, the Russian-speaking environment and the cultural background of the country play a crucial role in building motivation. The research reveals the main motivations of Chinese students learning Russian and illustrates the dynamics of their development of learning-strategic competence.

Keywords: language immersion, strategic competence, learning barriers, social adaptation, motivation, Russian as a Foreign Language

Acknowledgements: We are grateful to the Russian language teachers of Chengdu Institute of Foreign Languages, Faculty of Middle and Eastern Europe, for testing students in China, and the teachers of Pushkin State Russian Language Institute from the Chair of Foreign Specialists' Internships.

Conflict of interest: The authors declare no conflict of interest.

For citation: Brem N.S., Dubrovskaya E.M. Features of Learning Strategies, Barriers and Motivation of Chinese Students in Russian-Speaking Environment and in China. *Integration of Education*. 2025;29(2):230–242. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.029.202502.230-242>

Введение

Согласно данным Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры (UNESCO) за последние два десятилетия число студентов, обучающихся за границей, увеличилось в три раза. Несмотря на переход многих образовательных учреждений в период 2019–2021 гг. на дистанционный режим, уже с 2022 г. численность иностранных студентов, получающих образование в очном формате,

возвращается к прежним показателям. Учащиеся стремятся улучшить свои языковые навыки, навыки межкультурной коммуникации, получить культурный и жизненный опыт. Зарубежная стажировка становится залогом карьерного роста и личностного развития. Повышение социального спроса порождает исследовательский интерес. Ключевым вопросом для преподавателей иностранных языков становится эффективность погружения в языковую среду



и оправданность соответствующих материальных и временных затрат¹.

Благодаря исследованиям в этой области имеются данные о влиянии языкового погружения на словарный запас [1], коммуникативную компетенцию [2], речевые навыки [3] и др. Ученые сходятся во мнении, что изучение языка в условиях среды дает студентам доступ к нему как средству коммуникации [4], позволяет им использовать полученные знания в актуальном языковом контексте реальных социальных и межличностных взаимодействий [5].

Не вызывает сомнений и подтверждено результатами исследований влияние языковой среды на уровень владения иностранным языком² [6–8], на развитие лексических [5] и фонетических умений [9], речевых навыков: говорения³, письма⁴ и чтения [10].

Помимо усвоения студентами совокупности навыков, умений и теоретических знаний, образовательные результаты определяются их метапредметными и личностными успехами: сформированностью внутренней позиции регулятивных, коммуникативных и универсальных учебных действий. Критерием достижения таких результатов при изучении иностранного языка могут служить учебные стратегии, связанные с саморегуляцией, эмоциональным интеллектом, умением организовывать учебный процесс, ставить цели и контролировать их достижение, пользоваться материальными и нематериальными ресурсами, систематизировать пройденный материал,

запоминать информацию и др.⁵ Показателем личностных достижений учащегося и фактором дальнейшей успешности учебного процесса считаются уровень и тип мотивации (например, боязнь неудач, внешняя или внутренняя мотивация и др.) [11]. Параметром результативности учебного процесса является отношение студента к трудностям изучения иностранного языка. Обучающиеся могут воспринимать одинаковые задачи по-разному: возникают психологические барьеры макросоциального, микросоциального, субъективного уровня и препятствия, связанные со спецификой организации учебного процесса и его качества, затрудняющие эффективное освоение новой иноязычной реальности⁶. Высокий уровень академической тревожности, низкая успеваемость, замедление прогресса изучения иностранного языка являются атрибутами учебного барьера.

В данной статье предлагается рассмотреть мотивацию, учебные стратегии и барьеры как единое ядро, позволяющее с учетом предметных достижений учащихся делать выводы о результативности обучения.

Противоречивость научно-исследовательских данных о психологических и поведенческих особенностях студентов в условиях наличия и отсутствия языковой среды позволяет считать открытым вопрос о ее влиянии на универсальные компетенции и личностные показатели успеваемости.

Цель исследования – проанализировать различия учебных стратегий, барьеров и мотивации к изучению языка китайских студентов, осваивающих русский язык как иностранный (РКИ) в России и Китае.

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что студенты, обучающиеся в языковой среде, имеют разнообразный стратегический репертуар,

¹ Savicki V., Brewer E. Assessing Study Abroad: Theory, Tools, and Practice. New York : Routledge, 2015. 344 p. <https://doi.org/10.4324/9781003443087>

² Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М. : Русский язык, 1989. 219 с.; Collentine J. Context of Learning // The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora. New York : Routledge, 2020. P. 382–393. <https://doi.org/10.4324/9781351137904>

³ DeKeyser R. M. Research on Language Development during Study Abroad // Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014. P. 313–326. <http://dx.doi.org/10.1075/aals.13.16ch13>

⁴ Sasaki M. Effects of Study-Abroad Experiences on L2 Writing: Insights from Published Research // Transnational Writing Education – Theory History and Practice. New York : Routledge, 2018. P. 138–155. <http://dx.doi.org/10.4324/9781351205955-8>

⁵ Gu P.Y. Robin Hood in SLA: What Has the Learning Strategy Researcher Taught Us? *Asian Journal of English Language Teaching*. 1996;6(1):1–29; Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. New York : Routledge, 2005. 282 p. <https://doi.org/10.4324/9781410613349>

⁶ Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых : дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 230 с.

более высокий уровень мотивации, однако сталкиваются с большим количеством барьеров изучения иностранного языка (в данном случае РКИ).

Обзор литературы

Барьеры, связанные с изучением иностранного языка. В отечественной и зарубежной педагогике и психологии используется ряд терминов, обозначающих проблемы обучения: психологический барьер⁷, барьер в учебной деятельности [12], трудность (затруднение, барьер) в учении⁸ и др. Большой универсальный словарь русского языка определяет трудность (затруднение) как «высокий уровень умственного напряжения, затрат труда, энергии, который требуется для осуществления, понимания, выполнения чего-либо»⁹. Под барьером в обучении иностранному языку понимают «субъективное психологическое явление, проявляющееся негативными эмоциями, ограничивающее познавательные возможности студента, препятствующее построению эффективного учебного процесса и самореализации студента в нем» [12].

По мнению исследователей, высокие требования языковой среды повышают учебную тревожность, а вне учебной аудитории студенты стремятся реже контактировать с иностранным языком и его носителями [13]. Изучение эмоциональной, академической, социальной и личностной составляющих программы языкового погружения в Таиланде [14] привело к следующим выводам: участники тяжело справляются с большим

объемом учебных заданий, терминологией основных предметов, волнением на экзаменах из-за отсутствия навыков распределения времени, а также слишком высокой, по их мнению, платой за образование. Стоимость обучения за границей отмечается в качестве весомой трудности другими исследователями [15]. При изучении иностранных языков за рубежом у японских студентов возникают следующие социальные трудности: различия морально-этических стереотипов, культуры поведения, речевого этикета японцев и принимающей страны [16].

Однако ряд работ обнаруживает обратную взаимосвязь между влиянием языковой среды и учебными барьерами. Так, И. А. Зимняя считает, что «среда в процессе общения с иностранцем “поддерживает”, исправляет, помогает»¹⁰. А. С. Томпсон и Дж. Ли при наблюдении за корейскими студентами, изучающими английский язык в США, отмечают уменьшение у них учебной тревожности, находят положительную корреляцию между временем, проведенным за границей, и уровнем тревожности [17].

Учебные стратегии студентов. Влияние языковой среды на учебные стратегии имеет противоречивые выводы среди ученых. Позитивное воздействие на стратегический репертуар студентов анализируют Б. Лаффорд [18], Р. М. Пейж, А. Д. Кое и Р. Л. Шивли [19], и др. Авторы отмечают изменения в количестве и частотности актуализации стратегий слушания и говорения [19], росте стратегий саморегуляции [20], трансформации стратегий межкультурной коммуникации [21]; приобретении некоторыми студентами после поездки за границу навыков контроля правильности собственной речи и исправления своих ошибок, перефразирования высказываний для точной формулировки идей в случае ограниченности словарного запаса [18].

Однако ряд авторов демонстрирует, что языковое погружение необязательно влияет на учебные стратегии и не изменяет учебные предпочтения обучающихся [15]. Например, Р. Адамс при

⁷ Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых : дис. ... канд. психол. наук.

⁸ Павлов Н. А. Индивидуальная помощь студентам при затруднениях в обучении : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2013. 26 с. URL: <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01005540126?page=1&rotate=0&theme=white> (дата обращения: 10.08.2024); Парыгина С. А. Психолого-педагогические условия преодоления трудностей возникающих у студентов вузов при обучении математике (на примере специальности «Психология») : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2011. 25 с. URL: <https://new-disser.ru/avtoreferats/01004916367.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

⁹ Морковкин В. В., Богачева Г. Ф., Луцкая Н. М. Большой универсальный словарь русского языка. М. : АСТ-Пресс, 2016. 1472 с.

¹⁰ Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку.

наблюдении за студентами, находящимися за границей в течение четырех месяцев, не обнаружил никаких изменений в их учебных стратегиях¹¹. Т. Руг не выявил различий в использовании стратегий студентами, изучавшими английский в течение семестра на родине и по программе студенческого обмена [22]. Л. Г. Сан и Дж. Вудтаягорн также приводят пример стабильности учебного поведения вне зависимости от наличия языковой среды, обращают внимание на разницу учебных предпочтений студентов из Таиланда и Китая: тайские студенты совмещают изучение языка с личными увлечениями (исполнение песен, просмотр развлекательных телепередач на английском), а китайцы организуют языковую практику в специально отведенное время (посещение языковых клубов или общение на онлайн-платформах).

Мотивация и представления студентов об изучении языка. Некоторые исследователи отмечают изменения в представлениях студентов об изучении иностранных языков. Так, К. Танака и Р. Эллис демонстрируют, что японцы за период изучения английского в языковой среде изменили представления о собственных способностях к овладению иностранными языками и учебных стратегиях [23]. Американские ученые при наблюдении за студентами из разных стран, изучающими английский в США от нескольких недель до 2 лет, замечают, что для изменения представлений о важности самостоятельного изучения иностранного языка и роли преподавателя достаточно непродолжительного пребывания в стране [24]. А. Ма, Р. М. Вонг и В. К. Лам сделали выводы об отсутствии гарантий изменения мнений студентов об изучении иностранных языков программами погружения. Например, многие опрошенные не понимали, что простого пребывания в среде недостаточно для развития навыков межкультурной коммуникации [25].

Большинство ученых отмечают позитивное влияние программ студенческого

обмена на мотивацию к изучению иностранного языка среди японских [26], корейских [27] и польских студентов [20]. И. А. Орехова говорит о феномене так называемой гипермотивации к изучению языка. Под этим термином понимается «симбиоз духовных и утилитарных потребностей», возникающий в условиях языковой среды, т. е. интерес к изучению языка не только как к способу социального взаимодействия, но и как к средству реализации познавательного потенциала обучающегося¹².

Таким образом, на данный момент в научной среде не сложилось преобладающей точки зрения относительно влияния языковой среды на учебные стратегии и барьеры студентов. С одной стороны, отмечаются изменения стратегического репертуара и представлений учащихся в зависимости от нахождения в среде изучаемого языка или вне ее, с другой – констатируется отсутствие каких-либо изменений. Относительно барьеров существует три различных мнения: языковая среда уменьшает/увеличивает/не влияет на учебные барьеры. Однако ее позитивное воздействие на мотивацию отмечается большинством работ.

Материалы и методы

Мотивация и барьеры к изучению иностранного языка оценивались с помощью метода SILL¹³, адаптированной версией теста «Диагностика барьеров при изучении языка»¹⁴ и теста Р. Гарднера¹⁵.

Методика SILL изучает частотность актуализации учебных стратегий и анализирует мнемические, когнитивные, компенсаторные, метакогнитивные, аффективные, социальные стратегии.

¹² Орехова И. А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. 341 с.

¹³ SILL [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/8bUfvbPix8Sor9y88> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁴ Диагностика барьеров при изучении иностранного языка [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/Sa63TRQqqyGkKfPk7> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁵ Тест Гарднера [Электронный ресурс]. URL: <https://forms.gle/xJonioHgX1sUcaWLA> (дата обращения: 10.08.2024).

¹¹ Adams R. Language Learning Strategies in the Study Abroad Context // Language Learners in a Study Abroad Contexts. Bristol : Multilingual Matters, 2006. P. 259–293. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-014>



Респондентам необходимо оценить частоту совершения представленных в опроснике действий.

«Диагностика барьеров при изучении иностранного языка» анализирует такие аспекты, как психологические установки и черты характера, психофизиологические особенности, доверие к преподавателю, материалам и методам обучения, социально-адаптационные барьеры, компетентность учащихся в использовании учебных стратегий и адекватность представлений об изучении иностранных языков. Участникам предлагается согласиться или не согласиться с утверждениями опросника с разной степенью уверенности: верно/пожалуй, верно/пожалуй, неверно/неверно.

Данный тест переведен на китайский язык и апробирован на восьми респондентах. Вопросы, вызвавшие затруднения в понимании, либо оказавшиеся нерепрезентативными (одинаковые ответы среди 80 % участников) были исключены из теста. Критериальная валидность полученных данных проверялась путем сопоставления с успеваемостью учащихся. Коэффициент соответствия (k) составил 0,9.

Тест-опросник Р. Гарднера¹⁶ анализирует следующие позиции:

- отношение к изучаемому языку и наличие интереса к иностранным языкам в целом;
- интегративную мотивацию («связана с желанием личности стать частью иноязычной культуры, с желанием овладеть иностранным языком с целью понимать и свободно общаться с носителями языка»)¹⁷;
- инструментальную мотивацию («связана с желанием личности овладеть иностранным языком для каких-либо практических целей»)¹⁸;
- внешнюю мотивацию;
- уровень мотивации.

В первом разделе теста студентам необходимо ответить на вопросы, отразив

разную степень уверенности в утверждении по шкале Лайкерта: от 1 (полностью не согласен) до 7 (полностью согласен). Второй раздел предполагает анализ исследуемых позиций методом семантической дифференциации по заданному набору шкал, которые имеют 7 градаций между двумя противоположными оценками.

Авторами использована версия теста-опросника в редакции 2004 г. для учащихся старших классов, изучающих английский язык в Японии. С целью применения этого теста среди китайской аудитории, изучающей русский язык, проведена его поэтапная адаптация:

1. Анализ исходных теоретических положений оригинальной методики.

2. Корректировка вопросов (обороты «при изучении английского языка» заменены на «при изучении русского языка»);

3. Удаление пунктов, не имеющих отношения к интересующему контингенту учащихся, например: «*If Japan had no contact with English-speaking countries, it would be a great loss*».

4. Исключение вопросов, характеризующих одно и то же положение для сокращения их количества и повышения качества заполнения теста: «*My parents really encourage me to study*» и «*My parents encourage me to practice as much as possible*».

5. Перевод теста на русский и китайский языки.

6. Распределение вопросов, оценивающих разные типы мотивации, без последовательного расположения пунктов, анализирующих один тип мотивации, или их концентрации в какой-либо части теста.

Методики представлены на двух языках. Участие в тестировании было анонимным и добровольным. Китайские респонденты, изучающие русский язык в России, отвечали на вопросы в формате Google-форм. Студенты, осваивающие русский язык в Китае, прошли тестирование в классе на компьютере. Время заполнения учитывалось для верификации качества ответов в Китае. Из выборки были исключены ответы участников, заполнивших SILL менее чем за 4 мин., тест Гарднера и «Диагностику барьеров» – менее чем за 3 мин.

¹⁶ Gardner R. C. Attitude/Motivation Test Battery (AMTB). The University of Western Ontario, 2004. URL: <https://publish.uwo.ca/~gardner/docs/englishamtb.pdf> (дата обращения: 10.08.2024).

¹⁷ Gardner R. C., Lambert W. E. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House Publishers, 1984. 313 p.

¹⁸ Там же.

Возраст участников тестирования в Китае – от 18 лет до 21 года; в России – от 18 до 30 лет. В Китае было принято 50 тестов SILL, 38 тестов Гарднера, 53 теста «Диагностика барьеров». Среди опрошенных в Китае 2,6 % изучали русский язык в течение года, 23 – 3 семестра, 54 – 4 семестра, 23 – до 6 семестров.

В России было собрано 53 теста SILL, 40 тестов Гарднера и 50 тестов «Диагностика барьеров». 77 % респондентов находились в России от 2 до 6 месяцев, 23 % – от 1 года до 2 лет.

Коэффициент альфа Кронбаха был подсчитан для каждого теста: R – соотношение двух половин теста. Для всех тестов получено значение выше 0,9.

Соотношение ответов респондентов на вопросы со шкалой Лайкерта и вопросов, представленных методом семантической дифференциации, было подсчитано для теста-опросника Р. Гарднера: 0,92 – для блока «Интегративная мотивация», 0,93 – «Отношение к изучению иностранного языка», 0,85 – для внешней мотивации, 0,98 – инструментальной мотивации, 0,99 – уровня мотивации. Данные результаты свидетельствуют об адекватной оценке адаптированной версии опросника указанных аспектов мотивации.

Результаты исследования

Результаты методики SILL оценивались с помощью шкалы от 1 (студент не пользуется стратегиями, представленными в опроснике) до 5 (студент использует названные стратегии почти всегда).

По данному тесту были получены следующие показатели (табл. 1): реже

всего обучающиеся в России используют мнемические стратегии, а компенсаторные – редко применяются студентами в Китае. Часто используемыми стратегиями у китайских студентов в России являются метакогнитивные и социальные, а у обучающихся в Китае – социальные.

Полученные данные проанализированы с помощью критерия Стьюдента, эмпирическое значение которого составляет 3,3 и находится в зоне значимости. Большие различия получены по когнитивным, компенсаторным и метакогнитивным стратегиям.

Коэффициент различий между ответами студентов в России и Китае по вопросам 10–23 (когнитивные стратегии), 24–29 (компенсаторные стратегии), 30–38 (метакогнитивные стратегии) в среднем составил 1,1–1,3. По вопросам 17 и 25 получены коэффициенты 1,4 и 1,5, соответственно; 15 и 16 – коэффициент 1.

Анализ интереса студентов к иностранным языкам, отношения к русскому языку и его изучению с помощью теста-опросника Р. Гарднера дал следующие результаты: средний показатель среди респондентов, получающих образование в России, составил 5,93, в Китае, – 5,07 ($k = 1,17$).

Средний уровень интегративной мотивации среди студентов, обучающихся в России, равен 6,18, в Китае – 5,37 ($k = 1,15$).

Инструментальная мотивация к изучению языка также оказалась выше среди участников, осваивающих язык в России (6,04), тогда как в китайской выборке данный параметр зафиксирован на уровне 5,06 ($k = 1,19$).

Т а б л и ц а 1. Тестирование студентов из России и Китая: SILL (средние арифметические значения)

Table 1. Testing of students in Russia and China: SILL (arithmetic mean)

Стратегии / Strategies	Российская Федерация / Russian Federation	Китайская Народная Республика / People's Republic of China
Мнемические / Memory	3,25	2,89
Когнитивные / Cognitive	3,50	2,91
Компенсаторные / Compensatory	3,45	2,85
Метакогнитивные / Metacognitive	3,93	3,23
Аффективные / Affective	3,59	3,13
Социальные / Social	3,83	3,43

Источник: здесь и далее в статье все таблицы составлены авторами.

Source: Hereinafter in this article all tables were drawn up by the authors.



Последний блок вопросов данного теста направлен на выявление внешней мотивации: степени влияния родителей на желание изучать язык, значимости данной дисциплины для общей успеваемости и получения диплома. Средний показатель у студентов в России – 5,68, в Китае – 5,06 ($k = 1,12$) (рисунок).

Таким образом, у обучающихся в России сильно выражена интегративная мотивация (6,18), слабо – внешняя мотивация (5,68). Среди китайских студентов, получающих образование на родине, интегративная мотивация также выступает на первый план (5,37), внешняя и инструментальная – менее выражена (5,06). Критерий Стьюдента по адаптированному тесту Гарднера составил 3,3.

Для оценки результатов теста «Диагностика барьеров при изучении иностранного языка» использовалась шкала от 1 (максимальный уровень трудностей) до 4 (минимальный) (табл. 2).

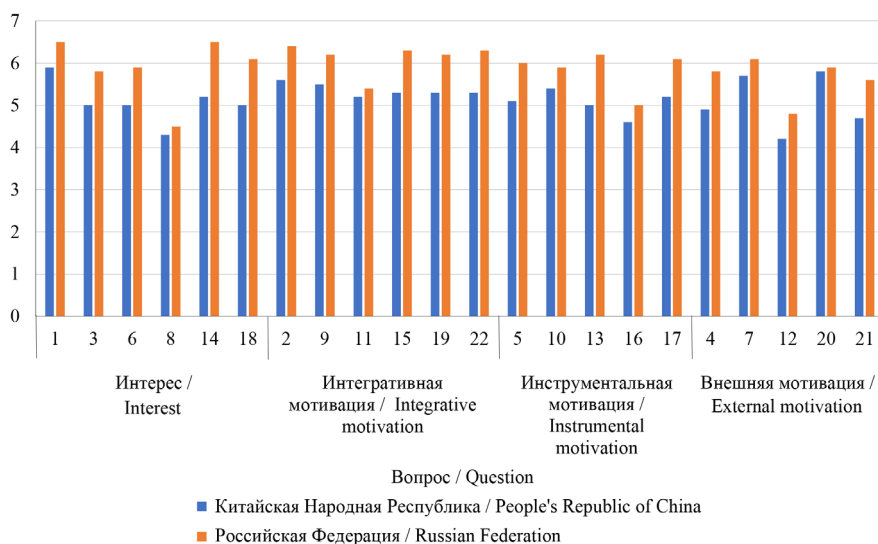
Вопросы 1–6 оценивают такие личностные особенности студента, как страх ошибок, умение принимать критику, уровень волнения, уверенность в своих знаниях, самооценка. Средний показатель у студентов в России составил 2,86, в Китае – 2,53. Наибольшие трудности у обучающихся в обеих странах вызывает волнение на экзаменах и при устных ответах (вопрос 3):

«Я очень волнуюсь на экзаменах, или, когда мне задают вопрос».

Вопросы 7–12 анализируют отношение респондентов к организации учебного процесса: качеству учебных пособий, соотношению видов речевой деятельности на уроке, методам обучения, способам предъявления материала, взаимоотношениям с преподавателем, темпу работы, оценочным воздействиям. Средний показатель в России составил 3,47, у студентов в Китае – 3,26. Обучающиеся наименее удовлетворены учебниками русского языка и расписанием занятий (вопросы 8 и 10).

Вопросы 13–18 оценивают уровень социально-адаптационных барьеров. По полученным данным среднее значение среди обучающихся в России составил 3,02, в Китае – 2,85. Наибольшую трудность для студентов в Китае представляет учебный график, а для участников в России – необходимость выражать свои намерения на русском языке (вопрос 14).

Вопросы 19–24 рассматривают психофизиологические барьеры: артикуляционную чуткость, фонетический слух, способность интуитивно-непосредственного оперирования иноязычными средствами, грамматико-синтаксическую гибкость, память, уровень общих интеллектуальных способностей.



Р и с у н о к. Сопоставление уровня мотивации студентов
F i g u r e. Comparing the level of motivation of students

Источник: составлено авторами.

Source: Compiled by the authors.

В результате средний показатель среди студентов в России составил 3,00, в Китае – 2,73. Сложности вызывает составление распространенных предложений на русском языке (вопрос 23); китайскими респондентами отмечается недостаточно развитое чувство языка (вопрос 22).

Последняя субшкала оценивает компетентность учащихся при использовании учебных стратегий, наличие предыдущего опыта изучения иностранного

языка и адекватных представлений об его изучении, поликультурную компетентность. Средний показатель среди студентов в России – 2,71, в Китае – 2,79.

Вне зависимости от среды изучения русского языка все участники подтвердили, что они часто пытаются строить фразы на русском так, как они звучали бы на китайском. Обучающиеся в России признались, что они часто проводят время с соотечественниками.

Т а б л и ц а 2. Тестирование студентов из России и из Китая

Table 2. Testing of students from Russia and China

№ вопроса / Question No.	Российская Федерация / Russian Federation	Китайская Народная Республика / People's Republic of China
<i>Личностные особенности / Personal traits</i>		
1	2,69	2,21
2	2,49	2,26
3	2,14	1,77
4	3,69	3,38
5	2,67	2,58
6	3,55	2,92
Среднее / Mean	2,86	2,53
<i>Отношение к организации учебного процесса / Attitude towards learning process organization</i>		
7	3,82	3,49
8	3,16	2,96
9	3,67	3,23
10	3,39	3,00
11	3,67	3,45
12	3,84	3,45
Среднее / Mean	3,47	3,26
<i>Социально-адаптационные барьеры / Barriers of social adaptation</i>		
13	3,02	2,85
14	2,69	1,92
15	3,24	2,70
16	3,65	2,87
17	3,86	3,34
18	3,14	3,42
Среднее / Mean	3,02	2,85
<i>Психофизиологические барьеры / Psychophysiological barriers</i>		
19	3,39	2,89
20	3,73	3,15
21	3,88	3,45
22	3,04	2,38
23	3,00	2,23
24	3,14	2,30
Среднее / Mean	3,00	2,73
<i>Компетентность учащихся / Learners' competence</i>		
25	3,41	2,79
26	3,49	2,87
27	3,67	2,55
28	3,84	3,32
29	2,29	2,72
30	2,47	2,47
Среднее / Mean	2,71	2,79



Эмпирическое значение критерия Стьюдента для двух выборок составило 2,5, что находится в зоне неопределенности.

Обсуждение и заключение

Погружаясь в русскоязычную среду, иностранные студенты овладевают языком как средством общения, осваивают новую национальную культуру, встречаются с отличной от их собственной языковой картиной мира и становятся участниками межкультурной коммуникации. Необходимость интеграции в другую языковую среду предоставляет множество преимуществ, однако в ней учащиеся сталкиваются с большим количеством трудностей, чем при изучении языка на родине.

Проведенный опрос среди китайских студентов не подтвердил наличие статистически значимых различий барьеров в языковой среде и за ее пределами. Обучающиеся, независимо от наличия/отсутствия среды, считают более трудными следующие аспекты: волнение на экзаменах и при устных ответах, составление больших предложений на русском языке, низкое качество учебников, неудобное расписание занятий; влияние грамматических моделей родного языка на построение высказываний на изучаемом языке.

Вопреки нашим ожиданиям, учащиеся продемонстрированы одинаковый уровень дидактических барьеров, что расходится с распространенным мнением о том, что студенты больше доверяют преподавателям, являющимися носителями языка, поскольку считают их речь образцом, наиболее правильным нежели речь неносителей [14].

Однако получены значительные отличия в ответах на следующие вопросы:

14. Мне трудно выражать свои намерения на русском языке (например, если я хочу извиниться, узнать дорогу, попросить о чем-то и др.) ($k = 1,4$);

24. У меня хорошая память ($k = 1,4$);

27. Я самостоятельно систематизирую грамматический материал, который мы проходим на уроках ($k = 1,4$).

Студенты в России легче осваивают речевые модели, уверены в своих силах, ответственно относятся к систематизации

полученных знаний. При этом, они часто проводят время только со своими соотечественниками и мало общаются с носителями языка (вопрос 22, $k = 1,2$).

Такие обучающиеся используют учебные стратегии гораздо чаще. Значительные различия обнаружены в блоках когнитивных, компенсаторных, метакогнитивных стратегий: китайские студенты, изучавшие русский язык в России, чаще повторяют пройденное, читают для удовольствия, разбивают незнакомое слово на части для лучшего понимания, используют синонимы, если не знают нужного слова.

Изменение условий жизни и обучения вынуждают адаптировать свой стратегический репертуар к учебным условиям страны изучаемого языка.

Китайские учащиеся в России более мотивированы к освоению языка, в отличие от студентов, получающих образование на родине. Небольшую разницу показателей внешней и интегративной мотивации продемонстрировали студенты в России и Китае ($k = 1,12$ и $k = 1,15$, соответственно). Сильные различия значений были получены в ответах на вопросы блока «Инструментальная мотивация» ($k = 1,19$).

Большая степень интереса к иностранным языкам выявляется в условиях языкового погружения [15].

Высокий уровень инструментальной мотивации в языковой среде представляется логичным: иностранный студент, оказавшийся в другой языковой среде, сталкивается с необходимостью изучения языка, обоснованной не только его личными целями, но и такими внешними факторами, как необходимость в общении с окружающими и взаимодействии с иностранной культурой.

Примечательно, что интегративная мотивация оказалась значимым показателем в условиях языковой среды и вне ее. Авторы других исследований также отмечают ее высокий уровень среди китайских студентов, в том числе получающих образование на родине [28].

Среди обучающихся в Китае отмечается желание взаимодействовать на русском языке, однако отсутствует стремление глубоко интегрироваться в русскоязычную среду.

В данном исследовании китайские студенты не продемонстрировали высокого уровня внешней мотивации. Напротив, этот аспект оказался на последнем месте, что может свидетельствовать об отсутствии давления на студентов со стороны родителей и общества, самостоятельности решения респондентов посещать занятия.

Таким образом, гипотеза исследования была подтверждена частично: уровень барьеров, связанных с изучением языка, сопоставим в условиях наличия и отсутствия языковой среды, однако студенты, изучающие русский язык в России, более активно используют разнообразные учебные стратегии.

В связи с полученными результатами, дальнейшие перспективы исследований в рамках данной проблематики могут включать:

- проведение факторного анализа с целью определения роли изменения стратегического репертуара студентов в повышении успеваемости по русскому языку;
- поиск возможностей эффективного преодоления барьеров, возникающих

в языковой среде, с помощью соответствующих учебных стратегий;

- исследование динамики мотивации студентов по приезду в Россию; изучение влияния учебных барьеров на мотивацию.

На основании проведенного исследования можно предположить, что языковая среда способствует и «учит» не только речевому поведению, но и новым способам освоения языка, а также возможностям закрепления и актуализации полученных знаний. Кроме того, ключевую роль в формировании инструментальной и интегративной мотивации к изучению русского языка играют русское окружение, включенность, а также культурный фон страны изучаемого языка.

Полученные результаты могут быть полезны исследователям, занимающимся учебными стратегиями и мотивацией, а также преподавателям-практикам в целях развития стратегического репертуара учащихся и поиска путей повышения мотивации в различных условиях обучения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Hifni H., Fahriany F. The Influence of Studying Abroad on Word-Production Acquisition and Intercultural Growth of Indonesian EFL Learner. *Leksika: Jurnal Bahasa, Sastra dan Pengajarannya*. 2022;16(1):1–10. <https://doi.org/10.30595/lks.v16i1.10667>
2. Higuchi Y., Nakamuro M., Roever C., Sasaki M., Yashima T. Impact of Studying Abroad on Language Skill Development: Regression Discontinuity Evidence from Japanese University Students. *Journal of the Japanese and International Economies*. 2023;70:101284. <https://doi.org/10.1016/j.jjie.2023.101284>
3. Borràs J., Llanes À. Re-Examining the Impact of Study Abroad on L2 Development: A Critical Overview. *The Language Learning Journal*. 2021;49(5):527–540. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>
4. Shintani N., Ellis R. The Roles of Language Proficiency and Study Abroad in Japanese Students' Receptive Pragmatic Competence. *Applied Pragmatics*. 2022;4(1):1–32. <https://doi.org/10.1075/ap.20011.shi>
5. Musa F., Yunus M.M., Othman Z. The English Communication Experiences of Accounting Undergraduates during Internships. *Theory and Practice in Language Studies*. 2023;4(13):901–910. <https://doi.org/10.17507/tpls.1304.11>
6. Chan W.M., Chan D.K.G., Chi S.W., Chin K.N., Klayklueg S., Saito Y. Short-Term In-Country Language Immersion and the Intercultural Development of Foreign Language Students. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2020;17(1):25–49. <https://doi.org/10.56040/cwmc1713>
7. Isabelli-García C., Bown J., Plews J.L., Dewey D.P. Language Learning and Study Abroad. *Language Teaching*. 2018;51(4):439–484. <https://doi.org/10.1017/S026144481800023X>
8. Sauer L., Ellis R. The Social Lives of Adolescent Study Abroad Learners and Their L2 Development. *The Modern Language Journal*. 2019;103(4):739–762. <https://doi.org/10.1111/modl.12589>
9. Dewey D.P. Japanese Vocabulary Acquisition by Learners in Three Contexts. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of SA*. 2008;15(1):127–148. <http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v15i1.223>

10. Borràs J., Llanes À. L2 Reading and Vocabulary Development after a Short Study Abroad Experience. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*. 2020;(17):35–55. <http://dx.doi.org/10.35869/vial.v0i17.1464>
11. Kriegbaum K., Becker N., Spinath B. The Relative Importance of Intelligence and Motivation as Predictors of School Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Research Review*. 2018;25:120–148. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.10.001>
12. Редькина Л.В., Абдалина Л.В. Общая характеристика психологических барьеров в изучении иностранного языка и здоровье студента. *Социально-экономические явления и процессы*. 2010;(5):192–194. <https://elibrary.ru/mxqkjt>
Redkina L.V., Abdalina L.V. General Characteristic of Psychological Barriers in Learning Foreign Languages and Student's Health. *Social-Economic Phenomena and Processes*. 2010;(5):192–194. (In Russ., abstract in Eng.) <https://elibrary.ru/mxqkjt>
13. Allen H.W., Herron C. A Mixed-Methodology Investigation of the Linguistic and Affective Outcomes of Summer Study Abroad. *Foreign Language Annals*. 2003;36(3):370–385. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
14. Sailabada A., Soontornwipast K. Students' Lived Experiences in English Program in a Thai Primary School: A Phenomenological Study. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2023;16(1):631–651. Available at: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/263459> (accessed 10.08.2024).
15. Sun L.G., Wudthayagorn J. Investigating Beliefs, Attitudes and Motivation toward English Language Learning among Thai and Chinese Undergraduate Students in Different Study Programs. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*. 2024;17(1):734–758. Available at: <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/LEARN/article/view/270441> (accessed 10.08.2024).
16. Okunishi Y., Tanaka T. Difficulties and Coping Behaviors in Interpersonal Relationship Formation among Japanese Students in France: Implications for Cross-Cultural Social Skills for Studying Abroad in France. *Journal of Culture and Values in Education*. 2023;6(2):66–84. <https://doi.org/10.46303/jcve.2023.9>
17. Thompson A.S., Lee J. The Impact of Experience Abroad and Language Proficiency on Language Learning Anxiety. *TESOL Quarterly*. 2014;48(2):252–274. <https://doi.org/10.1002/tesq.125>
18. Lafford B.A. The Effect of the Context of Learning on the Use of Communication Strategies by Learners of Spanish as a Second Language. *Studies in Second Language Acquisition*. 2004;26(2):201–225. Available at: <https://sci-hub.ru/10.1017/s0272263104262039> (accessed 10.08.2024).
19. Paige R.M., Cohen A.D., Shively R.L. Assessing the Impact of a Strategies-Based Curriculum on Language and Culture Learning Abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004;(10):253–276. <http://dx.doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.144>
20. Pawlak M., Csizer K., Soto A. Interrelationships of Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulatory Strategy Use: An Investigation into Study Abroad Experiences. *System*. 2020;93:102300. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102300>
21. Sung K.Y., Guo W. Intercultural Competence in the Chinese-Speaking Study Abroad Context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2020;17(1):231–242. <http://dx.doi.org/10.56040/sugul721>
22. Róg T. Language and Culture Learning Strategies in a Study Abroad Context. *Neofilolog*. 2018;(46/1):11–27. <https://doi.org/10.14746/n.2016.46.1.02>
23. Tanaka K., Ellis R. Study-Abroad, Language Proficiency and Learner Beliefs about Language Learning. *JALT Journal*. 2003;25(1):63–85. <https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3>
24. Amuzie G.L., Winke P. Changes in Language Learning Beliefs as a Result of Study Abroad. *System*. 2009;37(3):366–379. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.02.011>
25. Ma A., Wong R.M.H., Lam W.Y.K. Profiling Language and Culture Strategy Use Patterns of ESL Student Teachers in Study Abroad by Using Self-Reported Data. *Pedagogy, Culture and Society*. 2015;23(1):107–131. <https://doi.org/10.1080/14681366.2014.922121>
26. Staehlin R.B., Brannen W. Initial Investigation on the Effects of Study Abroad Programs on English Language Acquisition Motivation for University Students. *The Journal of Morioka University*. 2020;(37):23–31. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/354356716.pdf> (accessed 10.08.2024).
27. Kang D.M. The Effects of Study-Abroad Experiences on EFL Learners' Willingness to Communicate, Speaking Abilities, and Participation in Classroom Interaction. *System*. 2014;42:319–332. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.12.025>
28. Gu H., Nikitina L., Kaur J. Chinese Students' Beliefs about English Language and Their L2 Motivation. *Integration of Education*. 2022;26(1):42–54. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.106.026.202201.042-054>



Об авторах:

Брем Наталья Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка Новосибирского государственного технического университета (630073, Российская Федерация, г. Новосибирск, пр-т Карла Маркса, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6793-7154>, **SPIN-код:** **1222-9362**, natasha.brem@gmail.com

Дубровская Елена Михайловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии Новосибирского государственного технического университета (630073, Российская Федерация, г. Новосибирск, пр-т Карла Маркса, д. 20), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5239-8995>, **Scopus ID:** **58613983800**, **Researcher ID:** **AFG-0447-2022**, **SPIN-код:** **9821-8529**, schitat.do.sta@gmail.com

Вклад авторов:

Н. С. Брем – разработка концепции исследования; применение формальных методов для анализа данных исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; разработка методологии исследования; визуализация результатов исследования; написание черновика рукописи; внесение замечаний и исправлений.

Е. М. Дубровская – применение формальных методов для анализа данных исследования; осуществление научно-исследовательского процесса; проверка воспроизводимости результатов исследования в рамках основных или дополнительных задач работы; внесение замечаний и исправлений.

Доступность данных и материалов. Наборы данных, использованные и/или проанализированные в ходе текущего исследования, можно получить у авторов по обоснованному запросу.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Поступила 13.09.2024; одобрена после рецензирования 11.12.2024; принята к публикации 18.12.2024.

About the authors:

Natalya S. Brem, Cand.Sci. (Ped.), Associate Professor of the Russian Language Chair, Novosibirsk State Technical University (20 Prospekt Karla Marksa, Novosibirsk 630073, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-6793-7154>, **SPIN-code:** **1222-9362**, natasha.brem@gmail.com

Elena M. Dubrovskaya, Cand.Sci. (Philol.), Associate Professor of the Philology Chair, Novosibirsk State Technical University (20 Prospekt Karla Marksa, Novosibirsk 630073, Russian Federation), **ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-5239-8995>, **Scopus ID:** **58613983800**, **Researcher ID:** **AFG-0447-2022**, **SPIN-code:** **9821-8529**, schitat.do.sta@gmail.com

Author's contribution:

N. S. Brem – conceptualization of the research; application of formal techniques to analyse study data; conducting a research and investigation process; development of methodology; specifically visualization; writing the draft; commentary or revision.

E. M. Dubrovskaya – application of formal techniques to analyse study data; conducting a research and investigation process; whether as a part of the activity or separate, of the reproducibility of results and other research outputs; commentary or revision.

Availability of data and materials. The datasets used and/or analysed during the current study are available from the authors on reasonable request.

All authors have read and approved the final manuscript.

Submitted 13.09.2024; revised 11.12.2024; accepted 18.12.2024.