



УДК 159.94+808+371.263

Научная статья / **Research Full Article**DOI: [10.15293/2658-6762.2403.02](https://doi.org/10.15293/2658-6762.2403.02)Язык статьи: русский / **Article language: Russian**

Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе

С. М. Герцен¹, О. А. Бабич¹, Е. Ю. Шутова¹, Н. Ю. Ожгибесова¹¹ Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

Проблема и цель. Рассматривается проблема применения метакогнитивных стратегий как эффективного способа формирования лексических знаний студентов при онлайн-чтении на занятиях по иностранному языку в вузе. Цель исследования – обосновать эффективность применения метакогнитивных стратегий при онлайн-чтении студентами и оценить их влияние на успешность обучения чтению и лексике.

Методология. Для достижения цели исследования авторы использовали теоретические (анализ, сравнение) и эмпирические (наблюдение, анкетирование) методы. Наблюдаемые экспериментальные группы студентов прошли электронное анкетирование, которое представляло собой набор вопросов с разделами, охватывающими адаптированные анкеты для оценки причин использования студентами определенных действий в процессе чтения, планирования, контроля и оценки прочитанного, а также совокупность факторов, которые могут влиять на улучшение лексических знаний студентов.

Результаты. Авторы проанализировали и обобщили результаты работы студентов с текстами, упражнениями и лексикой в трех экспериментальных группах, разделенных по наличию или отсутствию применения метакогнитивных стратегий в обучении онлайн-чтению, и пришли к выводу, что учащиеся первой экспериментальной группы, прошедшие курс обучения метакогнитивным стратегиям, превосходили учащихся в двух других группах с точки зрения их способности планировать, контролировать и оценивать чтение (согласно данным анкет). Студенты первой экспериментальной группы также показали лучший результат по освоению лексического материала. Таким образом, применение метакогнитивных стратегий в обучении онлайн-чтению позволяет говорить о более высоких результатах студентов при работе с текстами и лексикой.

Заключение. Результаты исследования показывают, что обучение студентов метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения является эффективным способом работы с текстами и лексикой на занятиях по иностранному языку.

Библиографическая ссылка: Герцен С. М., Бабич О. А., Шутова Е. Ю., Ожгибесова Н. Ю. Эффективность метакогнитивных стратегий онлайн-чтения на иностранном языке в вузе // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 24–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.02>

✉ Автор для корреспонденции: Нина Юрьевна Ожгибесова, n.y.ozhgibesova@utmn.ru

© С. М. Герцен, О. А. Бабич, Е. Ю. Шутова, Н. Ю. Ожгибесова, 2024

Ключевые слова: метакогнитивные стратегии; обучение онлайн-чтению; лексические знания; работа с текстами; работа с лексикой; способы планирования; способы контроля; способы оценивания чтения.

Постановка проблемы

Данное исследование направлено на повышение эффективности работы с текстом и лексикой студентами на занятиях по иностранному языку в вузе. В статье рассматриваются методики осмысленного чтения онлайн и анализируется их влияние на успешность обучения чтению и лексике на занятиях по иностранному языку в вузе. В основе метакогнитивных стратегий лежит саморегуляция студентов, которая заключается в способности управлять собственными мыслями, поведением и контролировать свои чувства. Для достижения учебных целей студенты используют определенные стратегии, такие как планирование, мониторинг и оценка¹. Этап планирования происходит до выполнения задачи и подразумевает составление плана выполнения задачи. Мониторинг происходит во время выполнения задачи. Этот этап Б. Циммерман называет «скрытой формой самонаблюдения»². Оценка проводится после выполнения задачи. Она включает в себя сравнение прогресса учащихся с критериями задания, чтобы сделать вывод об успеваемости учащихся [6]. По сути, компонент саморегуляции представляет собой набор стратегий, которым можно обучить [5; 9; 13]. Однако компонент самообучения исходит от самого студента, поэтому его развивать сложнее [3; 8]. В зарубежных ис-

следованиях [10; 19; 21] были проведены многочисленные эксперименты по развитию стратегий улучшения саморегуляции учащихся. С этой целью Р. Venson³ классифицирует шесть подходов, которые основаны на ресурсах, на образовательной среде, на преподавателе, на учебной программе, на технологиях и на студентах. Проанализированные исследования по стратегическому обучению предоставляют убедительные доказательства необходимости развития метакогнитивных навыков студентов при изучении иностранного языка. Авторы указывают на необходимость эффективного развития вышеуказанных навыков при помощи метакогнитивных стратегий, подразумевая при этом тесную взаимосвязь между обучением метапознанию и более глубоким изучением иностранного языка, что может быть отнесено к новизне исследования. Метапознание включает в себя знания учащихся и осознание их собственных когнитивных процессов и результатов [7].

Исследования показывают, что метапознание значимо при изучении английского языка [4; 23]. Например, метапознание играет роль ориентира или средства решения проблем, при котором учащиеся используют определенные стратегии для достижения разнообразных целей, таких как улучшение навыков аудирования [7], повышение эффективно-

¹ Baumeister R., Schmeichel B., Vohs K. Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent // Social psychology: Handbook of basic principles (2nd ed.) / A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.). – 2007. – New York: Guilford Press. – P. 516–539.

² Zimmerman B. Becoming a self-regulated learner: An overview // Theory into Practice. – 2002. – Vol. 41 (2) –

P. 64–71. URL: <https://www.leiderschapsdomeinen.nl/wp-content/uploads/2016/12/Zimmerman-B.-2002-Becoming-Self-Regulated-Learner.pdf>

³ Benson P. Language learning environments: Spatial perspectives on SLA. – Multilingual Matters, 2021. – 168 p.

сти письма [11; 20] и максимизация эффективности изучения слов [12] и др. Кроме того, метапознание имеет важное значение для развития навыков самостоятельной работы и самоконтроля [15; 17].

Проанализировав состояние разработанности проблемы использования различных стратегий при обучении онлайн-чтению в научных статьях за последние несколько лет, мы обнаружили следующие результаты: большинство исследователей путем анкетирования анализируют стратегии, которые используют студенты при онлайн-чтении; многие исследователи применяют стратегии онлайн-чтения (SORS); используют онлайн-опросы о стратегиях чтения (OSORS) [14; 22]. Результаты исследований показывают, что наиболее часто используемыми стратегиями чтения являются когнитивная стратегия, стратегия тестирования, метакогнитивная стратегия и компенсаторная стратегия [16]. Некоторые вопросники SORS и OSORS основаны на классификации стратегий чтения, стратегии решения проблем и стратегии поддержки. Результаты рассмотренных исследований в целом показывают, что наиболее часто используемыми стратегиями чтения выступают стратегии решения проблем [14; 18; 22]. Часто при изучении иностранного языка авторы применяют такие стратегии, как использование контекстных подсказок, ознакомительных таблиц, рисунков и картинок в интерактивном тексте для улучшения понимания прочитанного студентами [20]. Некоторые авторы отмечают, что существует значительная положительная взаимосвязь между восприятием учащимися использования метакогнитивных стратегий онлайн-чтения и их самоэффективностью в понимании прочитанного [2]. В то же время другие исследователи обнаружили отсутствие

корреляции между метакогнитивными стратегиями чтения и пониманием прочитанного [13].

С растущим распространением технологий студенты стали чаще знакомиться с онлайн-текстами. Онлайн-чтение стало основным источником информации для студентов, изучающих иностранный язык, благодаря которому они могут получить мгновенный доступ к различным ресурсам. Существуют разработанные стратегии для студентов с целью облегчения понимания онлайн-текстов [6; 7; 12]. Также авторы отмечают, что читатели онлайн-текстов на иностранном языке нуждаются как в традиционных, так и в метакогнитивных стратегиях чтения [1].

Таким образом, результаты зарубежных и отечественных исследований подтверждают, что существуют различные стратегии обучения чтению – когнитивные и метакогнитивные. Однако мнения относительно эффективности применения метакогнитивных стратегий для понимания прочитанного расходятся. Исследователями также не изучена эффективность применения метакогнитивных стратегий обучения онлайн-чтению во время занятий по иностранному языку в вузе, которые направлены на развитие навыков работы с текстами и лексикой, на развитие навыков планирования, самооценивания, самоконтроля при работе с текстами онлайн. Цель настоящего исследования – обосновать эффективность применения метакогнитивных стратегий при онлайн-чтении студентами и оценить их влияние на успешность обучения чтению и лексике на занятиях по иностранному языку в вузе.

Методология исследования

Для достижения цели исследования авторы использовали теоретические (анализ,

сравнение) и эмпирические (наблюдение, анкетирование, тестирование) методы. Наблюдаемые экспериментальные группы студентов прошли электронное анкетирование, которое представляло собой набор вопросов с разделами, охватывающими адаптированные анкеты для оценки использования студентами метакогнитивных стратегий в процессе чтения, планирования, контроля и оценки прочитанного.

В исследовании приняли участие 120 студентов бакалавриата и специалитета Тюменского государственного университета первого и второго курсов. Исследование проводилось в рамках дисциплины «Иностранный язык (английский)», уровень Pre-Intermediate по европейской шкале⁴. Студенты были поделены на 3 группы, по 40 человек в каждой: первая экспериментальная группа (ЭГ1), вторая экспериментальная группа (ЭГ2) и контрольная группа (КГ). Участникам первой экспериментальной группы было предложено читать учебные материалы онлайн после прохождения обучения метакогнитивной стратегии онлайн-чтения (8 академических часов), участники второй экспериментальной группы читали учебные тексты онлайн без обучения стратегиям чтения, участники контрольной группы читали печатные версии учебных материалов. Все участники имели одинаковый уровень владения иностранным языком.

В качестве инструментов исследования мы использовали адаптированные анкеты для оценки использования студентами их собственных метакогнитивных стратегий при онлайн-чтении. Анкета оценивалась по шкале

Ликерта (1 – абсолютно не согласен, 5 – полностью согласен)⁵. В опросе принимали участие все три группы (ЭГ1, ЭГ2, КГ). Опросник состоял из 35 пунктов и содержал следующие варианты для выбора:

– У меня есть определенная цель, когда я читаю онлайн.

– По первым строчкам я стараюсь догадаться, о чем будет текст.

– Я более внимательно читаю выделенные фрагменты текста.

– Если мне что-то непонятно в тексте, я обращаюсь к справочным материалам, например, онлайн-словарям.

– Чтобы лучше запомнить информацию из онлайн-текста, я стараюсь представлять или визуализировать ее.

– Перечитываю фрагмент текста, чтобы убедиться, что я понял прочитанное.

– Догадываюсь о значении незнакомых слов или фраз.

Студенты проходили один и тот же опрос дважды – в начале и в конце эксперимента. Для оценки эффективности результатов исследования авторы также использовали тесты академических достижений по иностранному языку, которые проводятся в середине и конце каждого семестра, они входят в рабочую программу Тюменского государственного университета по дисциплине «Иностранный язык (английский)». В каждом тесте есть разделы «Чтение» и «Работа с лексикой».

Процедура исследования проходила следующим образом. На первом этапе все студенты прошли предварительное тестирование по чтению и лексике: ЭГ1 и ЭГ2 – в формате онлайн, КГ – на бумажных носителях. Затем

⁴ Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume, Council of Europe Publishing: Strasbourg. – 2020. – 278 p.

⁵ Науменко А. С. Шкала Ликерта // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. URL: <https://bigenc.ru/c/shkala-likerta-d9ff92/?v=5210890>

все участники прошли онлайн-опрос по использованию метакогнитивных стратегий при чтении.

На втором этапе первая экспериментальная группа прошла курс обучения метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения, который направлен на развитие навыков работы с текстами и лексикой, планирования, мониторинга и оценки онлайн-чтения. Вторая и третья группы курс обучения метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения не проходили. Затем все группы прошли финальное тестирование по чтению (онлайн и на бумажных носителях). Все задания и темы соответствовали рабочей программе.

На третьем этапе все участники эксперимента прошли отложенное тестирование по чтению (онлайн и на бумажных носителях) и в самом конце эксперимента снова приняли участие в опросе по использованию метакогнитивных стратегий.

Обучение стратегиям (8 академических часов) онлайн-чтения было разработано авторами на основе модели CALLA (Cognitive Academic Language Learning Approach) - модели обучения, направленной на ускорение академических достижений учащихся, изучающих второй язык, представляющей собой комплексную стратегию обучения [6]. В рамках данной методологии авторами было проведено обучение студентов первой экспериментальной группы метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения.

Метакогнитивные стратегии обучения онлайн-чтению

Содержание курса обучения стратегиям онлайн-чтения было разработано авторами данного исследования и включало следующие разделы.

1. Актуальность проблемы и цели использования онлайн-чтения; базовые знания о

планировании, мониторинге и оценке онлайн-чтения.

Для планирования учащиеся устанавливают ежедневные цели для онлайн-чтения. Мониторинг предполагает отслеживание использования своих стратегий чтения. Оценка – самостоятельное оценивание своих успехов и неудач в использовании этих стратегий во время онлайн-чтения.

2. Инструкции по составлению организационного плана для заданий по чтению.

Хороший план четко выражает основное содержание текста и делает его удобным для восприятия и для хранения в памяти. Перед студентом ставятся главные задачи:

- 1) уметь определять общую композицию текста (уметь выделить вступление, основную часть, заключение);
- 2) увидеть логико-смысловую канву сообщения, понять систему изложения автором информации в целом, а также ход развития каждой отдельной мысли;
- 3) выявить «ключевые» мысли;
- 4) определить детализирующую информацию;
- 5) уметь лаконично сформулировать основную информацию, не перенося на письмо все целиком и дословно.

Постановка организационных целей сопровождается размышлениями вслух, составлением списка задач на следующий день, составлением графика чтения на следующий день.

3. Знакомство с метакогнитивными стратегиями онлайн-чтения, разработанными группой ученых для повышения метакогнитивной осведомленности.

В данном разделе студенты знакомятся с термином «метапознание» (сознательным процессом, посредством которого индивид осознанно осуществляет процессы монито-

ринга и контроля над собой), с основными метакогнитивными стратегиями при чтении: глобальными (планирование, регулирование, оценка), вспомогательными (конспектирование, справочные ресурсы) и стратегиями решения проблем, возникающих при чтении⁶.

4. Стратегии для критического анализа и оценивания информации, содержащейся в материалах для чтения.

Развитие критического мышления через чтение онлайн осуществляется с помощью следующих методик: «Чтение про себя», «Чтение в кружок», «Чтение про себя с вопросами», «Чтение с остановками». Данные методики помогают студентам ориентироваться в содержании текста и понимать его целостный смысл, помогают определять главную тему, общую цель или назначение текста; помогают формулировать тезис, выражающий общий смысл текста; находят в тексте требуемую информацию, а также решать учебно-познавательные задачи, требующие полного и критического понимания текста. Также для развития критического мышления рекомендуется прием «Индивидуальное чтение», когда студент по ходу чтения делает пометки: V – уже знал; + – новое; – – думал иначе; ? – не понял, есть вопросы.

5. Обучение стратегиям для поиска контекстуальных подсказок, позволяющих выяснить значение неизвестных слов во время онлайн-чтения.

В данном разделе студенты учатся выделять ключевые слова, составлять ментальные карты на основе текста, ведут заметки или конспекты в электронном виде. Для работы с контекстом авторы курса рекомендуют использовать визуальные методы организации

материала: приемы «Синквейн», «Инсерт», «Кластер», «Ключевые слова».

Прием «Синквейн» развивает умение выделять ключевые понятия в прочитанном тексте, главные идеи, синтезировать полученные знания и проявлять творческие способности.

Прием «Инсерт» – это маркировка текста по мере его чтения. Применяется для стимулирования более внимательного чтения.

Прием «Кластер» используют для структуризации и систематизации материала. Кластер – способ графической организации учебного материала, суть которой заключается в том, что в середине листа записывается или зарисовывается основное слово (идея, тема), а по сторонам от него фиксируются идеи (слова, рисунки), с ним связанные.

Прием «Ключевые слова» – слова, по которым можно составить рассказ или определения некоторого понятия.

6. Практические навыки планирования в процессе чтения, навыки постановки целей.

На данном этапе происходит практическая работа с онлайн-текстами, где с помощью инструкций и подсказок формируются конкретные навыки:

1) прочитайте сложное предложение в тексте и перескажите его более простыми словами («перевод с английского на английский»);

2) выделите ключевые слова в части параграфа, расположите их на отдельном листе, составьте по этим опорным словам текст (разворачивание информации);

3) создайте таблицу (схему) по материалам параграфа;

4) составьте план изучения темы;

5) составьте интеллект-карту для изучения темы, объясните тему с ее помощью.

⁶ Mokhtari K., Reichard C. Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies // Journal of Educational Psychology. – 2002. – Vol. 94. – P. 249–259.

7. Обучение навыкам, необходимым для контроля выполнения задания по онлайн-чтению.

На данном этапе авторы использовали стратегию «Взаимное обучение» – стратегию активного чтения, разработанную А. Palincsar и А. Brown⁷. В рамках взаимного обучения посредством телемоста используются навыки обобщения текста, создания вопросов, уточнения и прогнозирования.

8. Обучение навыкам оценки конечного результата, а также анализ всех метакогнитивных навыков, которые применялись в процессе онлайн-чтения.

Оценка и самооценка, целью которой является проверка правильности выполнения задания по определенному параметру (ведение дневника прогресса, самооценка работы с книгой). В конце каждого занятия рекомендуется использовать приемы Exit ticket (Write

one thing you have learnt today); «3, 2, 1» (3 things I learned today, 2 things I found interesting, 1 – I think I still have a question) – студенты заполняют в конце занятия карточки, которые способствуют рефлексии, самоконтролю и самооценке.

Таким образом, восьмичасовой курс обучения метакогнитивным стратегиям был разработан с целью помочь студентам развить практические навыки осмысленного чтения, научиться планировать, осознавать и оценивать свои действия при онлайн-чтении, научиться работать с лексикой с целью улучшения учебных результатов.

Результаты исследования

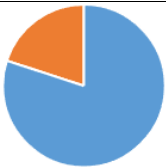
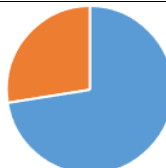
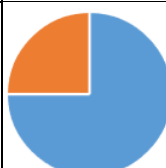
Результаты наблюдения и анкетирования показали, что почти для всех студентов наиболее предпочтительным и удобным является формат онлайн-чтения (табл. 1).

Таблица 1

Предпочтительный формат чтения

Table 1

Preferable format of reading

Формат чтения	Респонденты ЭГ1, %	Респонденты ЭГ2, %	Респонденты КГ, %
Чтение онлайн	80	72,5	75
Чтение на бумажных носителях	20	27,5	25
			

⁷ Palincsar A., Brown A. Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities // Cognition and Instruction. – 1984. – Vol. 1 (2). – P. 117–175.

Применение метакогнитивных стратегий при чтении оценивалось с помощью опросника. При использовании метакогнитивных стратегий при чтении студенты всех групп (ЭГ1, ЭГ2, КГ), по данным опросника, наиболее часто применяют стратегии, направленные на решение проблем, и наименее часто – стратегии, поддерживающие чтение. Меньше всего студенты, по их оценке, используют такие стратегии, как запись заметок и комментариев, чтение вслух, распечатка текста. Самые часто используемые метакогнитивные стратегии – внимательное чтение сложных фрагментов, обращение внимания на выделенные в тексте слова и выражения, домысливание, сосредоточение внимания при потере мысли. Анализ результатов опроса показывает, что студенты практически не используют или не считают важными стратегии, которые

являются значимыми для эффективного чтения (например, выделение ключевых слов, составление ментальной карты, ведение заметок). Результаты продемонстрировали недостаточную метакогнитивную осведомленность студентов при работе с текстом и лексикой. На следующем этапе исследования все три экспериментальные группы выполняли промежуточный тест, предусмотренный программой, где одним из разделов была работа с текстом и лексикой. Максимальный балл за тест – 40 баллов. Результаты дисперсионного анализа (ANOVA) показали, что первая экспериментальная группа выполнила правильно 22,5 % всех заданий, вторая группа – 22,1 %, контрольная группа – 22,8 %. Таким образом, результаты показывают незначительные различия в знаниях при работе с текстом и лексикой на начальном этапе (табл. 2).

Таблица 2

Результаты предварительного тестирования (в разделе «Чтение»)

Table 2

Pre-test results (in the Reading section)

	ЭГ1 (40 чел.)	ЭГ2 (40 чел.)	КГ (40 чел.)
Средний процент правильных ответов из теста, %	22,5	22,1	22,8

На втором этапе исследования экспериментальная группа 1 (ЭГ1) прошла восьмичасовой курс обучения метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения. Основная задача курса

– предоставить учащимся возможности для эффективного вовлечения в процесс онлайн-чтения и осуществления контроля над своим обучением. Учащимся необходимо овладеть

определенными метакогнитивными стратегиями, которые вооружили бы их навыками, позволяющими им максимально использовать академические возможности в вузе не только на занятиях по иностранному языку, но и по другим предметам. Вторая экспериментальная группа (ЭГ2) и контрольная группа (КГ) курс обучения метакогнитивным стратегиям не проходили. Затем все три группы снова прошли тестирование, предусмотренное программой, где мы оценивали раздел «Чтение». Результаты итогового тестирования по чтению оказались значительно лучше, чем на начальном этапе исследования. Экспериментальная группа 1 (ЭГ1), которая прошла обучающий курс метакогнитивным стратегиям при работе с текстом и лексикой, набрала максимальное количество баллов (69,5 %). ЭГ2 и КГ получили практически одинаковый результат – ЭГ2 набрала чуть больше баллов. По сравнению с предварительным тестированием, ЭГ2 и КГ набрали больше баллов. Это связано, скорее всего, с прохождением опросника, где студенты видели вопросы, связанные с метакогнитивными стратегиями. Возможно, сами

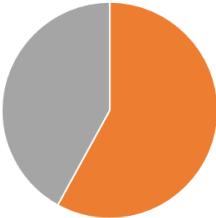


вопросы привлекли внимание студентов и заставили их задуматься над тем, как они работают с текстом и лексикой. Результаты первой экспериментальной группы подтверждают эффективность обучения метакогнитивным стратегиям при работе с текстами онлайн. Таким образом, метакогнитивные стратегии могут способствовать развитию навыков работы с текстами и лексикой, а также развитию навыков планирования, оценивания и контроля при работе с текстами онлайн. Отложенное тестирование проводилось спустя два месяца после итогового тестирования с целью проверки остаточных знаний и умений студентов. Тестирование предусмотрено программой обучения. В отложенном тестировании все три группы продемонстрировали снижение уровня владения навыками работы с текстом и лексикой. Средние показатели в трех группах со временем снизились, тем не менее ЭГ1 все же удалось сохранить самый высокий средний результат (58 %). Средний показатель ЭГ2 составил 30,5 %, а у КГ – 30 % (табл. 3).

Таблица 3

Результаты отложенного тестирования (в разделе «Чтение»)

Table 3

Results of deferred testing (in the Reading section)

	ЭГ1 (40 чел.)	ЭГ2 (40 чел.)	КГ (40 чел.)
Средний процент правильных ответов из теста, %	58	30,5	30
			

Как показано в таблице 4, средние баллы в трех группах незначительно различались до начала эксперимента. В контрольной группе наблюдался самый высокий средний балл (22.772), за которым следовали ЭГ1 (22.500) и ЭГ2 (22.135), хотя различия между группами

были незначительными ($F(2,63) = 1.198$, незначительная разница). Учитывая, что максимальный балл за тест – 100, по результатам видно, что большинство студентов не имеют метакогнитивных навыков при работе с текстом и лексикой.

Таблица 4

Описательная статистика средних баллов

Table 4

Descriptive statistics of average scores

Виды тестов	Группа	Средний балл	Стандартное отклонение	F-статистика	Значение
Предварительный тест	ЭГ1	22.500	1.535	1.198	0.309
	ЭГ2	22.135	1.245		
	КГ	22.771	1.306		
Итоговый тест	ЭГ1	69.453	1.539	95.621	0.000
	ЭГ2	41.771	1.682		
	КГ	41.044	1.353		
Отсроченный тест	ЭГ1	58.090	1.687	34.896	0.000
	ЭГ2	30.500	1.132		
	КГ	29.953	1.091		

На втором этапе, когда все три группы прошли опрос по применению меткогнитивных стратегий при чтении, а ЭГ1 прошла восьмичасовой курс обучения метакогнитивным стратегиям, из таблицы 4 видно, что самый высокий балл у ЭГ1 (69,453), затем идут ЭГ2 (41,771) и КГ (41,044). Различия в средних баллах трех групп были значительными ($F(2,63) = 95.621$, $P < 0.05$). Последующие сравнения показали, что разница в средних баллах между КГ и ЭГ2 была незначительной ($P > 0.05$). В отложенном тестировании все три группы продемонстрировали снижение уровня владения навыками работы с текстом и лексикой. Различия между группами значительные ($F(2,63) = 34.896$, $P < 0.05$), но опять

ЭГ1 значительно лучше справляется с сохранением навыков работы с текстом и лексикой, чем ЭГ2 ($P < 0.05$). А разница в средних показателях между КГ и ЭГ2 не была существенной ($P > 0.05$).

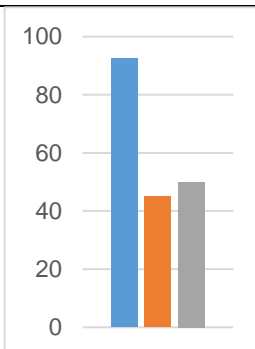
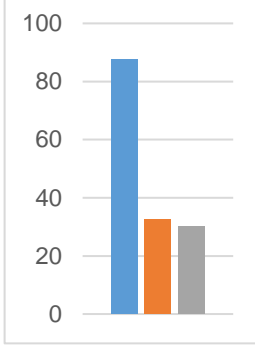
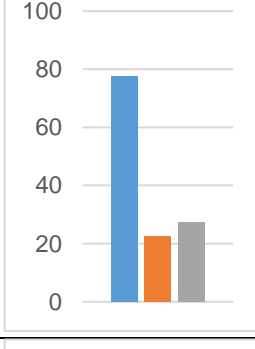
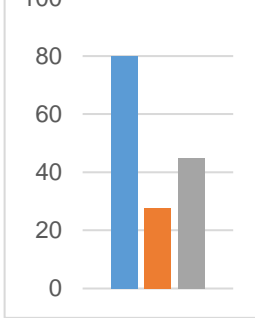
На последнем этапе исследования авторы провели повторное анкетирование по метакогнитивным стратегиям и их использованию во время чтения. Результаты ЭГ2 и КГ изменились незначительно, а первая экспериментальная группа предпочла другие метакогнитивные стратегии при чтении текстов, в сравнении с теми, что были выбраны в самом начале исследования (до прохождения обучения стратегиям чтения) (табл. 5).

Таблица 5

Применение метакогнитивных стратегий при чтении

Table 5

Use of metacognitive strategies in reading

Ответы респондентов	Респонденты ЭГ1, %	Респонденты ЭГ2, %	Респонденты КГ, %	
Чтобы лучше запомнить информацию из онлайн-текста, я стараюсь представлять или визуализировать ее	92,5	45	50	
Я формулирую для себя вопросы, на которые хочу получить ответы в процессе чтения	87,5	32,5	30	
В процессе чтения я могу отличить факты от мнений	77,5	22,5	27,5	
Чтобы лучше понять онлайн-текст, я делаю заметки	80	27,5	45	

Анализ результатов опроса показывает, что студенты ЭГ1 начали чаще применять значимые стратегии для эффективного чтения (пользуются приемами визуализации, делают заметки, составляют ментальные карты и др.). Результаты демонстрируют достаточную метакогнитивную осведомленность студентов ЭГ1 при работе с текстом и лексикой. Результаты ЭГ2 и КГ показывают незначительные изменения – студенты стали больше обращать внимание на ключевые слова и иногда выделять ключевые слова и делать пометки. Метакогнитивная осведомленность при чтении у групп ЭГ2 и КГ ниже, чем у студентов ЭГ1.

Заключение

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Студенты предпочитают формат онлайн-чтения при изучении иностранного языка в вузе. Стратегии, использованные авторами во время экспериментального тестирования, демонстрируют положительное влияние на метакогнитивные навыки студентов и, как следствие, на учебные результаты в целом. Студенты, прошедшие курс обучения метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения, стали чаще применять приобретенные навыки в учебном процессе. По результатам анкетирования, студенты, ранее не использующие навыки планирования при онлайн-чтении, начали применять данный инструмент и видят в этом положительный эффект. Студенты, которые нечасто использовали планирование, стали чаще применять данную стратегию.

2. Студенты имеют низкую метакогнитивную осведомленность, не обладают навыками анализа онлайн-текстов.

3. Студенты практически не используют или не придают важность стратегиям, которые являются значимыми для эффективного чтения (например, выделение ключевых слов,

составление ментальной карты, ведение заметок). С помощью разработанных авторами метакогнитивных стратегий учащимся предоставляется возможность повысить эффективность работы с текстом во время онлайн-чтения, пополнить словарный запас и улучшить понимание прочитанного. Результаты второй экспериментальной группы показали, что простое ознакомление с онлайн-чтением не оказало существенного влияния на способность учащихся к пониманию проблем, возникающих в процессе работы с текстом. Это связано с тем фактом, что онлайн-чтение предоставляет учащимся доступ к безграничной информации и знаниям, которые представлены нелинейным образом.

4. Студенты, которые прошли курс обучения метакогнитивным стратегиям при чтении онлайн, получили определенные навыки работы с текстом и лексикой, что позволило им максимально использовать академические возможности на занятиях по иностранному языку и получить более высокие баллы (по сравнению с теми студентами, которые не прошли курс обучения). Кроме того, результаты показали значительное улучшение лексических знаний для первой экспериментальной группы. В совокупности эти результаты позволяют предположить, что обучение метакогнитивным стратегиям может быть применено для улучшения лексических знаний учащихся при работе с текстами, а также использоваться и во всех остальных аспектах изучения языка.

Таким образом, сосредоточив внимание студентов на использовании метакогнитивных стратегий, возможно повысить эффективность онлайн-чтения на иностранном языке. Можно рекомендовать преподавателям вуза включать в инструкции по онлайн-чтению шаги, направленные на вовлечение учащихся в метакогнитивную осведомленность. Учитывая природу



саморегуляции и выводы проведенного исследования, можно утверждать, что обучение метакогнитивным стратегиям онлайн-чтения

следует более широко интегрировать в преподавание иностранных языков в вузе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акопова М. А. Исследование влияния метакогнитивных процессов на изменение успеваемости студентов-педагогов по психологическим дисциплинам // *Science for Education Today*. – 2022. – № 5. – С. 22–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49623126>
2. Красавина Ю. В., Пономаренко Е. П., Гареев А. А., Шишкина А. А. Особенности познавательной деятельности студентов с нарушением слуха в цифровой среде: выявление трудностей и успешных стратегий метакогнитивного и когнитивного характера // *Science for Education Today*. – 2023. – № 6. – С. 60–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2306.03> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=58731697>
3. Ожгибесова Н. Ю., Бабич О. А., Шутова Е. Ю., Глазунова И. А. Формирование мотивации студентов к самостоятельному изучению иностранного языка в профессиональной сфере на основе подкастов // *Высшее образование сегодня*. – 2018. – № 12. – С. 39–43. DOI: <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.18.12.P.39> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36528269>
4. Aziz A., Nordin N., Yatim A., Shaidin S., Saad N., Rahmat N. A Study of the Relationship between Metacognitive Reading Strategies among Undergraduates International // *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. – 2023. – Vol. 13 (6). – P. 253–267. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i6/17044>
5. Blair C., Seulki K. A Hierarchical Integrated Model of Self-Regulation // *Frontiers in Psychology*. – 2022. – Vol. 13. – P. 725828. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
6. Butler D. Enabling educators to become more effective supporters of SRL: Commentary on a special issue // *Metacognition and Learning*. – 2021. – Vol. 16 (3). – P. 667–684. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
7. Coiro Ju., Dobler E., Pelekis K. Laying the Foundation for Personal Digital Inquiry // *From Curiosity to Deep Learning*. – 2023. – P. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032681146-5>
8. Hu C. Fast-mapping and deliberate word-learning by EFL children // *Modern Language Journal*. – 2012. – Vol. 96 (3) – P. 439–453. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01357.x>
9. Karim J., Abilipour I. Effects of Collaboration and Exercise Type on Incidental Vocabulary Learning: Evidence Against Involvement Load Hypothesis // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 704–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.471>
10. Kayra Z. Enhancing English Vocabulary Learning through Mobile Apps: A New Paradigm in Educational Technology // *Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELTL)*. – 2024. – Vol. 2 (2). – P. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.41>
11. Kiili C., Lakkala M., Ilomäki L., Toom A., Hämäläinen E., Coiro J., Sormunen E. Designing Classroom Practices for Teaching Online Inquiry: Experiences from the Field // *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. – 2021. – Vol. 65 (4) – P. 297–308. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1206>
12. Leu D. New Literacies of Online Research and Comprehension // *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. – 2021. – P. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0865.pub2>
13. Levenkova A. Y., Trifonova I. S., Zemlyanova M. P., Muraveva N. G. Study of International Relations students' motivation: Assessing the effectiveness of educational process management via



- Action Research strategy // *Science for Education Today*. – 2024. – Vol. 14 (2). – P. 32–53. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67210663>
14. Meniado J. Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students // *English Language Teaching*. – 2016. – Vol. 9 (3). – P. 117. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
 15. Nakata T., Elgort I. Effects of spacing on contextual vocabulary learning: Spacing facilitates the acquisition of explicit, but not tacit, vocabulary knowledge // *Second Language Research*. – 2021. – Vol. 37 (2) – P. 233–260. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267658320927764>
 16. Naseri M. The Relationship Between Reading Self-efficacy Beliefs, Reading Strategy Use and Reading Comprehension Level Of Iranian EFL Learners // *World Journal of Education*. – 2012. – Vol. 2 (2). – P. 64. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>
 17. Nguyen S., Habók A. Non-English-major students' perceptions of learner autonomy and factors influencing learner autonomy in Vietnam // *Relay Journal*. – 2020. – Vol. 3 (1) – P. 122–139. DOI: <https://doi.org/10.37237/relay/030110>
 18. Rianto A. Indonesian EFL university students' metacognitive online reading strategies before and during the Covid-19 pandemic // *Studies in English Language and Education*. – 2021. – Vol. 8 (1). – P. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.18110>
 19. Schmitt N., Dunn K., O'Sullivan B., Anthony L., Kremmel B. Introducing Knowledge-based Vocabulary Lists (KVL) // *TESOL Journal*. – 2021. – Vol. 12 (4) – P. 622. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.622>
 20. Teng M., Huang J. The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency // *Asia Pacific Journal of Education*. – 2021. – Vol. 43 (4) – P. 1071–1090. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>
 21. Wells J., Narkon D. Motivate students to engage in word study using vocabulary games // *Intervention in School and Clinic*. – 2011. – Vol. 47 (1). – P. 45–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451211407493>
 22. Yaghi E. T. The Impact of Metacognitive Online Reading Strategies on Online Reading Disposition of Saudi EFL Learners // *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on COVID 19 Challenges*. – 2021. – Vol. 1. – P. 364–380. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/covid.27>
 23. Zhu X., Aryadoust V. An investigation of mother tongue differential item functioning in a high-stakes computerized academic reading test // *Computer Assisted Language Learning*. – 2022. – Vol. 35 (3) – P. 412–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1704788>

Поступила: 03 апреля 2024

Принята: 10 мая 2024

Опубликована: 30 июня 2024

Заявленный вклад авторов:

Герцен Светлана Михайловна: сбор материалов, литературный обзор, оформление текста статьи.
Бабич Ольга Андреевна: сбор эмпирического материала, выполнение статистических процедур.
Шутова Елена Юрьевна: оформление текста статьи.
Ожгибесова Нина Юрьевна: организация исследования, концепция и дизайн исследования, интерпретация результатов и общее руководство.

Все авторы ознакомились с результатами работы и одобрили окончательный вариант рукописи.



Информация о конфликте интересов:

Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов в связи с публикацией данной статьи

Информация об авторах

Герцен Светлана Михайловна

кандидат социологических наук, доцент,
Центр иностранных языков и коммуникативных технологий,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3526-9352>
E-mail: s.m.gercen@utmn.ru

Бабич Ольга Андреевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Центр иностранных языков и коммуникативных технологий,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7415-8391>
E-mail: o.a.babich@utmn.ru

Шутова Елена Юрьевна

старший преподаватель,
Центр иностранных языков и коммуникативных технологий,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-9302>
E-mail: e.y.shutova@utmn.ru

Ожгибесова Нина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
Центр иностранных языков и коммуникативных технологий,
Тюменский государственный университет,
ул. Володарского, 6, 625003, г. Тюмень, Россия.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8769-4716>
E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru



The effectiveness of metacognitive strategies for online reading in a foreign language at university

Svetlana M. Gertsen¹, Olga A. Babich¹, Elena Yu. Shutova¹, Nina Yu. Ojgibesova  ¹

¹ University of Tyumen, Tyumen, Russian Federation

Abstract

Introduction. The authors addressed the problem of using metacognitive strategies as an effective way to develop students' lexical knowledge when reading online in foreign language classes at a university. The purpose of the study is to substantiate the effectiveness of using metacognitive strategies when students read online and to evaluate their impact on the success of learning reading and vocabulary.

Materials and Methods. In order to achieve the purpose of the study, the authors used theoretical (analysis, comparison) and empirical (observation, survey) methods. The experimental groups of students completed an electronic survey, which included a set of questions distributed into sections covering adapted questionnaires to assess the reasons for students performing certain actions in the process of reading, planning, monitoring and evaluating what they read, as well as a set of factors that can influence the improvement of students' lexical knowledge.

Results. The authors analyzed and summarized the results of students' work with texts, exercises and vocabulary in three experimental groups of students, divided according to the degree of using metacognitive strategies in teaching online reading, and came to the conclusion that students of the first experimental group who took a course in metacognitive strategies surpassed students in the other two groups in terms of their ability to plan, control and evaluate reading (according to questionnaire data). Students of the first experimental group showed the best results in mastering lexical skills. Thus, the use of metacognitive strategies in teaching online reading has contributed to better results for students when working with texts and vocabulary.



Conclusions. The results of the study demonstrate that teaching students metacognitive strategies for online reading is an effective way to work with texts and vocabulary in foreign language classes.

Keywords

Metacognitive strategies; Teaching online reading; Lexical knowledge; Working with texts; Working with vocabulary; Planning methods; Control methods; Reading assessment methods.

For citation

Gertsen S. M., Babich O. A., Shutova E. Yu., Ojgibesova N. Yu. The effectiveness of metacognitive strategies for online reading in a foreign language at university. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (3), pp. 24–42. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.02>

  Corresponding Author: Nina Yu. Ojgibesova, n.y.ozhgibesova@utmn.ru

© Svetlana M. Gertsen, Olga A. Babich, Elena Yu. Shutova, Nina Yu. Ojgibesova, 2024



REFERENCES

1. Akopova M. A. Studying the influence of developing metacognitive processes on students' academic performance (with the main focus on psychological disciplines). *Science for Education Today*, 2022, vol. 12 (5), pp. 22–38. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.02> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49623126>
2. Krasavina Y. V., Ponomarenko E. P., Gareyev A. A., Shishkina A. A. Learning experiences of deaf and hard-of-hearing students in digital media: Challenges and the use of cognitive and metacognitive strategies. *Science for Education Today*, 2023, vol. 13 (6), pp. 60–81. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2306.03> URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=58731697>
3. Ojgibesova N. Yu., Babich O. A., Shutova E. Yu., Glazunova I. A. Developing students' motivation to learn a foreign language in a professional sphere independently with the use of podcasts. *Higher Education Today*, 2018, no. 12, pp. 39–43. (In Russian) URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36528269>
4. Aziz A., Nordin N., Yatim A., Shaidin S., Saad N., Rahmat N. A Study of the relationship between metacognitive reading strategies among undergraduates international. *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2023, vol. 13 (6), pp. 253–267. DOI: <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v13-i6/17044>
5. Blair C., Seulki K. A hierarchical integrated model of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 2022, vol. 13, pp. 725828. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725828>
6. Butler D. Enabling educators to become more effective supporters of SRL: Commentary on a special issue. *Metacognition and Learning*, 2021, vol. 16 (3), pp. 667–684. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09282-8>
7. Coiro Ju., Dobler E., Pelekis K. Laying the foundation for personal digital inquiry. *From Curiosity to Deep Learning*, 2023, pp. 32–48. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781032681146-5>
8. Hu C. Fast-mapping and deliberate word-learning by EFL children. *Modern Language Journal*, 2012, vol. 96 (3), pp. 439–453. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2012.01357.x>
9. Karim J., Abilipour I. Effects of collaboration and exercise type on incidental vocabulary learning: Evidence against involvement load hypothesis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 704–712. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.471>
10. Kayra Z. Enhancing English vocabulary learning through mobile apps: A new paradigm in educational technology. *Research Studies in English Language Teaching and Learning (RSELTL)*, 2024, vol. 2 (2), pp. 87–95. DOI: <https://doi.org/10.62583/rseltl.v2i2.41>
11. Kiili C., Lakkala M., Ilomäki L., Toom A., Hämäläinen E., Coiro J., Sormunen E. Designing classroom practices for teaching online inquiry: Experiences from the field. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 2021, vol. 65 (4), pp. 297–308. DOI: <https://doi.org/10.1002/jaal.1206>
12. Leu D. New Literacies of Online Research and Comprehension. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 2021, pp. 1–10. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0865.pub2>
13. Levenkova A. Y., Trifonova I. S., Zemlyanova M. P., Muraveva N. G. Study of international relations students' motivation: Assessing the effectiveness of educational process management via action research strategy. *Science for Education Today*, 2024, vol. 14 (2), pp. 32–53. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2402.02> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=67210663>
14. Meniado J. Metacognitive reading strategies, motivation, and reading comprehension performance of Saudi EFL students. *English Language Teaching*, 2016, vol. 9 (3), pp. 117. DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>



15. Nakata T., Elgort I. Effects of spacing on contextual vocabulary learning: Spacing facilitates the acquisition of explicit, but not tacit, vocabulary knowledge. *Second Language Research*, 2021, vol. 37 (2), pp. 233–260. DOI: <https://doi.org/10.1177/0267658320927764>
16. Naseri M. The relationship between reading self-efficacy beliefs, reading strategy use and reading comprehension level of Iranian EFL learners. *World Journal of Education*, 2012, vol. 2 (2), pp. 64. DOI: <https://doi.org/10.5430/wje.v2n2p64>
17. Nguyen S., Habók A. Non-English-major students' perceptions of learner autonomy and factors influencing learner autonomy in Vietnam. *Relay Journal*, 2020, vol. 3 (1), pp. 122–139. DOI: <https://doi.org/10.37237/relay/030110>
18. Rianto A. Indonesian EFL university students' metacognitive online reading strategies before and during the Covid-19 pandemic. *Studies in English Language and Education*, 2021, vol. 8 (1), pp. 16–33. DOI: <https://doi.org/10.24815/siele.v8i1.18110>
19. Schmitt N., Dunn K., O'Sullivan B., Anthony L., Kremmel B. Introducing knowledge-based vocabulary lists (KVL). *TESOL Journal*, 2021, vol. 12 (4), pp. 622. DOI: <https://doi.org/10.1002/tesj.622>
20. Teng M., Huang J. The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency. *Asia Pacific Journal of Education*, 2021, vol. 43 (4), pp. 1071–1090. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>
21. Wells J., Narkon D. Motivate students to engage in word study using vocabulary games. *Intervention in School and Clinic*, 2011, vol. 47 (1), pp. 45–49. DOI: <https://doi.org/10.1177/1053451211407493>
22. Yaghi E. T. The impact of metacognitive online reading strategies on online reading disposition of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on Covid 19 Challenges*, 2021, vol. 1, pp. 364–380. DOI: <https://doi.org/10.24093/awej/covid.27>
23. Zhu X., Aryadoust V. An investigation of mother tongue differential item functioning in a high-stakes computerized academic reading test. *Computer Assisted Language Learning*, 2022, vol. 35 (3), pp. 412–436. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1704788>

Submitted: 03 April 2024

Accepted: 10 May 2024

Published: 30 June 2024



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).

The authors' stated contribution:

Svetlana Mikhailovna Gertsen

Contribution of the co-author: collection of materials, literary review, formatting the text of the article.

Olga Andreevna Babich

Contribution of the co-author: collecting empirical material, performing statistical procedures.

Elena Yurievna Shutova

Contribution of the co-author: formatting the text of the article.

Nina Yurievna Ozhgibesova

Contribution of the co-author: organization of the study, concept and design of the study, interpretation of the results and general guidance of the study.

All authors reviewed the results of the work and approved the final version of the manuscript.





Information about competitive interests:

The authors declare no apparent or potential conflicts of interest in connection with the publication of this article

Information about the Authors

Svetlana Mikhailovna Gertsen

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,
Center for Foreign Languages and Communication,
University of Tyumen,
6, Volodarskogo street, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3526-9352>
E-mail: s.m.gercen@utmn.ru

Olga Andreevna Babich

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Center for Foreign Languages and Communication,
University of Tyumen,
6, Volodarskogo street, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7415-8391>
E-mail: o.a.babich@utmn.ru

Elena Yurievna Shutova

Senior Lecturer,
Center for Foreign Languages and Communication,
University of Tyumen,
6, Volodarskogo street, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0508-9302>
E-mail: e.y.shutova@utmn.ru

Nina Yurievna Ozhgibesova

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Center for Foreign Languages and Communication,
University of Tyumen,
6, Volodarskogo street, 625003, Tyumen, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8769-4716>
E-mail: n.y.ozhgibesova@utmn.ru