ISSN 2304-120X

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал

2022, № 09 (сентябрь)

Раздел 5.8. Педагогика (13.00.00 Педагогические науки)

ART 221062 DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11062 УДК 378.147

Формирование автономии студентов, способствующей расширению словарного запаса, в процессе обучения английскому языку на примере неязыкового вуза

Formation of student autonomy, fostering expansion of English vocabulary in English language teaching as exemplified by the non-linguistic university

Автор статьи

Кошелева Инна Николаевна,
кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 4 ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, Россия
ipozdnysheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6392-580X

Author of the article

Inna N. Kosheleva,
Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer, English Chair № 4, Moscow State Institute of International Relations, MGIMO University, Moscow, Russia
ipozdnysheva@yandex.ru
ORCID: 0000-0001-6392-580X

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Кошелева И. Н. Формирование автономии студентов, способствующей расширению словарного запаса, в процессе обучения английскому языку на примере неязыкового вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 09. – С. 35–51. – URL: http://e-koncept.ru/2022/221062.htm. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11062

For citation

I. N. Kosheleva, Formation of student autonomy, fostering expansion of English vocabulary in English language teaching as exemplified by the non-linguistic university // Scientific-methodological electronic journal "Concept". – 2022. – No. 09. – P. 35–51. – URL: http://e-koncept.ru/2022/211062.htm. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11062

Поступила в редакцию *Received*	18.07.22	Получена положительная рецензия *Received a positive review*	20.08.22
Принята к публикации *Accepted for publication*	20.08.22	Опубликована *Published*	30.09.22

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2022
© Кошелева И. Н., 2022

Аннотация

В быстро меняющихся условиях как учебного, так и рабочего процесса навыки самостоятельного обучения скорее необходимость, нежели желаемое требование к его участникам. Актуальность исследуемой проблемы определяется спецификой обучения английскому языку в конкретном неязыковом вузе, где от студентов требуется высокий уровень владения языком, а учебная нагрузка подразумевает большой объем самостоятельной работы при освоении лексического материла. Более того, возрастающая тенденция к переходу на онлайн-обучение создает необходимость формирования у студентов навыков автономной деятельности. Следовательно, целью статьи является описание условий развития учебной автономии, способствующих расширению словарного запаса у студентов неязыкового вуза. Исследование проведено с позиции теории конструктивизма, основополагающим принципом которой является то, что знание создается человеком с опорой на имеющийся опыт и во взаимодействии с другими людьми. Кроме этого используются основы лексического подхода, где акцент делается не на значительное количество упражнений с целью полного освоения лексики, а на практику, распределенную во времени. Анализ научной литературы по теме позволил автору статьи выделить основные компоненты учебной автономии, ориентированные на увеличение словарного запаса обучающихся: передача преподавателем контроля студентам над своим обучением, применение студентоцентрированного подхода, овладение стратегиями освоения лексики и навыками саморефлексии, формирование навыков взаимного оценивания, использование принципов коллаборативного обучения, повышение мотивации, фасилитаторский стиль преподавателя. Обсуждение каждого компонента сопровождается практическими рекомендациями. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что выявленные семь компонентов автономной деятельности закладываются в модель формирования учебной автономии, что способствует переосмыслению отношений преподаватель – студент и предоставлению обучающимся свободы выбора и большей ответственности за свое обучение. Практическая значимость статьи заключается в возможности организации эффективной работы со словарным запасом иностранного языка средствами учебной автономии и адаптации ее компонентов под учебные цели и задачи языковых курсов.

Abstract

In the rapidly changing conditions of both the educational and work processes, independent learning skills are more a necessity than a desirable requirement for its participants. The relevance of the problem under consideration is determined by specific requirements associated with English language teaching at a particular non-linguistic university where the students are supposed to have a high level of language proficiency and the academic load implies a large amount of independent work during vocabulary acquisition. Moreover, a growing trend towards shift to online learning calls for building students' autonomy skills. Therefore, the article aims at description of development conditions of learner autonomy to promote English vocabulary acquisition in non-linguistic students. The study was carried out from the perspective of constructivism learning theory which holds that knowledge is constructed by human upon foundation of previous experience and in an interaction with other people. Furthermore, the basis of the lexical approach is used which puts emphasis not on a large amount of exercises aiming at a complete vocabulary acquisition, but on the practice spread over time. The analysis of the academic literature made it possible for the author to identify the basic components of learner autonomy geared to expansion of students' English vocabulary – giving students control over their learning, use of student-centered approach, mastering vocabulary learning strategies and self-reflection skills, building peer-assessment skills, use of collaborative learning, raising motivation, teacher's facilitative style. The discussion of each component is accompanied by hands-on recommendations. The theoretical significance of the research lies in the fact that the seven identified components make up the model of formation of learner autonomy that fosters revisiting teacher-student relationships and empowering them with freedom of choice and more responsibility for their learning. The practical significance of this article lies in the possibility of conducting effective work with foreign language vocabulary by means of learner autonomy and tailoring its components to the learning goals and objectives of language courses.

Ключевые слова

словарный запас, автономия студентов, студентоцентрированный подход, стратегии овладения лексикой, взаимное оценивание, коллаборативное обучение, мотивация, фасилитаторский стиль преподавателя

Key words

vocabulary, student autonomy, student-centered approach, vocabulary learning strategies, peer-assessment, collaborative learning, motivation, teacher's facilitative style

Благодарности

Автор выражает благодарность Марии Владимировне Тимченко, к. п. н., доценту, заведующей кафедрой английского языка № 4 МГИМО МИД России, за возможность проведения данного исследования, а также студентам, принимавшим в нем активное участие.

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to Maria V. Timchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the English Chair № 4, Moscow State Institute of International Relations, MGIMO University, for the opportunity to conduct this research, as well as to the students who took an active part in it.

Введение / Introduction

Среди различных аспектов языка лексика с большой долей вероятности относится к одному из элементов, отличающихся особой важностью. Лексический пласт по праву считается «основой понимания и использования языка» [1]. Исследователями подчеркивается, что как бы хорошо изучающий язык ни владел грамматикой и

навыками произношения, содержательная коммуникация на иностранном языке совершенно невозможна без определенного количества лексических единиц для выражения своих мыслей [2]. Таким образом, освоение лексики может рассматриваться как один из основных определяющих векторов в достижении высокого уровня владения иностранным языком. Масштабное развитие словарного запаса как последовательного процесса не может ограничиваться контекстом занятий в классе. По сути, изучающим язык приходится самим брать контроль над овладением лексическим материалом, а преподаватели, обеспечивающие руководство и задающие направление, в этом случае оказывают им помощь в данном процессе и способствуют обучению, подсказывают, как справляться с поставленной задачей [3]. В данной статье формирование учебной автономии рассматривается с учетом потребностей студентов неязыкового вуза.

Обращаясь к особенностям обучения английскому языку будущих менеджеров в области внешнеэкономической деятельности в МГИМО МИД России, стоит отметить направленность преподавания как на коррекцию и закрепление знаний и умений по общему языку, так и деловую коммуникацию, то есть знакомство с профессионально ориентированным языком, начиная с младших курсов. Более того, на всех курсах бакалавриата отводится 10 академических часов в неделю на аспекты английского языка — общий язык и профессиональный, что подразумевает повышенную нагрузку для студентов, связанную с умением работать с большим количеством лексических единиц, владением стратегиями их изучения, знакомством с принципами повторения лексического материала, а также — особую вовлеченность преподавателя в выполнение роли наставника, фасилитатора. Как показывает опыт работы в данном университете, большинство абитуриентов не владеет заявленной в школьной программе лексикой и грамматикой. В связи с этим повестка дня диктует необходимость создания, особенно на младших курсах, условий, способствующих освоению студентами лексики, обогащению их словарного запаса, что позволит создать прочный фундамент для овладения всеми видами речевой деятельности в долгосрочной перспективе. Таким образом, актуальность приобретает рассмотрение компонентов учебной автономии, способствующих расширению репертуара лексических средств студентов. Исследование данного вопроса представляет особую важность и в связи с вынужденным переходом на онлайн-обучение. Перевод очных занятий в дистанционный формат требует развитых навыков автономии со стороны студентов и поддержки, консультирования со стороны преподавателей.

Цель статьи – описать условия развития учебной автономии, способствующей расширению английского словарного запаса у студентов неязыкового вуза. Для реализации поставленной цели необходимо выполнение ряда задач:

1) кратко рассмотреть теоретическую часть вопроса, связанного с учебной автономией, опираясь на зарубежные и отечественные исследования;

2) определить основные компоненты учебной автономии применительно к освоению новой лексики;

3) подробно рассмотреть каждый компонент, сопроводив его комментариями, заданиями, предложенными студентам.

Обзор литературы / Literature review

Тема учебной автономии изначально разрабатывалась в Европе и США, но в последние годы привлекает исследователей из разных стран, включая Россию. Сделаем

экскурс в историю развития данного понятия и рассмотрим основные подходы к его изучению, затрагивая роли преподавателя и студентов в учебном процессе.

Термин «учебная автономия» ввел французский исследователь Анри Олек, под которым понимал «умение брать на себя ответственность за свое обучение», то есть ответственность за определение учебных целей, содержания и хода учебного процесса, выбор методов и стратегий, отслеживание результатов освоения языка, оценивание изученного материала [4].

Если в 1980-е годы автономия была представлена с методологической точки зрения, то в 1990-е годы акцент был сделан на многостороннем рассмотрении данного понятия. Так, Д. Литтл помимо основ автономии, ее источников, широкого применения в педагогической практике рассматривал ее психологические аспекты [5, 6]. Также Д. Литтл в качестве характеристик автономного обучающегося предложил использовать термины «независимость» и «взаимозависимость» [7]. Так, первый относится к студентам, берущим ответственность за свое обучение с помощью постановки целей, самостоятельного решения проблем и принятия решений относительно обучения. Второй — к студентам, решающим проблемы посредством коллаборации с преподавателями и другими обучающимися.

С началом нового тысячелетия помимо методологического и психологического аспектов учебной автономии Ф. Бенсон предложил ввести еще третий аспект — содержание [8]. Так, обучающимся должна быть дана свобода в принятии решения относительно того, что и где они изучают в дополнение к тому, когда и каким образом они учатся.

К концу первого десятилетия — началу второго десятилетия XXI века научные изыскания продолжают фокусироваться на автономии в рамках очных занятий, и данное понятие всё больше связывается с мотивацией обучающихся. Так, ученые З. Дёрнеи и Э. Ушиода пришли к выводу о том, что мотивация, автономия и успехи в обучении взаимосвязаны и представляют собой циклический процесс, оказывая влияние друг на друга [9]. Кроме этого мнение о том, что мотивация носит динамический характер и меняется со временем, нашло свое отражение в исследовании мотивирующего обучения лексике В.-Т. Тсенг и Н. Шмитта, где также делается акцент на владении обучающимися определенными стратегиями освоения вокабуляра [10]. Внимание ученых привлекает и вопрос взаимосвязи учебных стратегий и автономии; так, работа Л. Т. Нгуена и Й. Гу посвящена эффективности формирования у студентов метакогнитивных навыков в рамках курса академического письма [11]. За последние несколько лет центром внимания остаются темы коллаборативного обучения, внедрения информационно-коммуникационных технологий при реализации автономного обучения. Так, исследователь С. Р. Парупалли подчеркивает важность коллаборативного обучения, реализуемого в группах или командах при изучении английского языка, где студенты более мотивированны, избавлены от стресса при выполнении заданий и более работоспособны [12]. Специалист по цифровому обучению Э. Холланд отмечает тенденцию к автономному обучению и важность инкорпорирования онлайн-инструментов в учебные программы как необходимое условие существования в мире XXI века [13].

Отечественные ученые, взяв за основы значимые положения концепции учебной автономии зарубежных исследователей, продолжают работать в данном направлении, опираясь на российскую систему образования и ее сложившиеся традиции. Анализ феномена «учебной автономии» представлен в работах Ж. С. Аникиной, Е. Н. Соловоевой, Т. Ю. Терновых и других исследователей. Так, большинство специалистов, например Ж. С. Аникина, понимают автономию как личностную характеристику обучающихся.

Автономную личность отличает умение контролировать себя, подвергать анализу свои действия, мыслить независимо, а также критически оценивать свою работу [14].

Е. Н. Соловова представляет учебную автономию как разделенную ответственность между педагогами и обучающимися, то есть оба участника учебного процесса отвечают за результаты обучения [15].

С точки зрения Т. Ю. Терновых, в учебной автономии, помимо ответственности со стороны обучающегося и контроля над своим процессом обучения, где присутствует свобода выбора относительно форм работы, сроков ее выполнения, способов ее оценивания, внимания заслуживает и эффективное использование учебных стратегий, которым преподавателю следует обучить студентов. При этом исследователь подчеркивает значимую роль преподавателя, который обеспечивает необходимые для этого условия и выполняет роль консультанта [16].

За последние несколько лет внимание специалистов привлекают проблемы сформированности осознанного отношения к учебной деятельности на пути к автономии. Этому вопросу посвящено исследование М. Л. Курьян, и Е. А. Ворониной, которое выявило разбалансированность целей в изучении английского языка, поставленных самостоятельно студентами, и средств их достижения [17]. Роль преподавателя в учебном процессе и его/ее готовность поддерживать студентов в формировании навыков автономной деятельности освещается в работе Г. С. Голошумовой и ее коллег [18]. Также они раскрывают тему использования электронных образовательных платформ с целью оптимизации учебного процесса и содействия автономии обучающихся и говорят о потенциале применения платформы Moodle [19].

Резюмируя вышеизложенные подходы к понятию учебной автономии, отметим, что западные специалисты склонны считать, что обучающиеся способны развить абсолютную автономию при должной поддержке преподавателя, полностью взяв ответственность за обучение на себя, в то время как российские ученые, отталкиваясь от форм организации учебной деятельности, специфики реализации учебных программ, а также культурно-исторических особенностей нашей страны, считают возможным частичную автономию. Таким образом, давая определение учебной автономии, мы говорим о следующих характеристиках, присущих занятиям:

1) преподаватель умеет «отпускать» студентов, давая им определенную степень свободы и передавая контроль над обучением;
2) фокус обучения направлен на студентов, то есть важны их интересы, признаются их потребности, при выполнении заданий учитываются взгляды обучающихся;
3) студенты знакомятся со стратегиями изучения лексики и принципами эффективного обучения в целом, приобретают навыки саморефлексии;
4) студенты оценивают работу друг друга;
5) преподаватель поощряет совместную работу обучающихся;
6) преподаватель способствует повышению мотивации студентов;
7) преподаватель играет больше роль консультанта, фасилитатора.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическую базу настоящего исследования составляют труды зарубежных и отечественных ученых, раскрывающих сущность понятия учебной автономии, показывающих ее взаимосвязь с метакогнитивными навыками, мотивацией, дающих характеристику автономным обучающимся, определяющих роль преподавателя в формировании навыков самостоятельной учебы. Исследование выполнено в рамках

теории конструктивизма, основанной на следующих принципах: человек создает свое знание исходя из имеющегося опыта, оно порождается через активное взаимодействие с миром, обучение — социальная деятельность, происходящая во взаимодействии с другими людьми, преподаватель играет роль фасилитатора, организатора учебного процесса [20, 21]. Кроме этого в данной работе используются основы лексического подхода, согласно которому язык представляет собой как бы бескрайнее лексико-грамматическое пространство и осваивать его можно в разных направлениях. Язык презентуется лексико-грамматическими сочетаниями, коллокациями, а не отдельными словами. Большое значение отводится повторению, рециркуляции лексики, умению обучающихся работать со словарем, вести записи, владеть техниками заучивания и повторения, а речь преподавателя является дополнительным источником лексического материала [22]. Далее опишем методы, используемые в данной работе и способствующие достижению цели проводимого исследования:

– анализ научной литературы, предоставляющей данные о степени изученности проблемы учебной автономии, современных тенденциях в области организации самостоятельного обучения;

– дескриптивный метод, позволяющий выделить, обобщить и интерпретировать составляющие учебной автономии для наиболее полного понимания данного понятия применительно к расширению английского словарного запаса студентов неязыкового вуза;

метод рефлексии, направленный на осмысление способов работы с лексическим материалом, ориентированных на обогащение словарного запаса студентов, эффективную организацию учебного процесса.

Результаты исследования / Research results

Опираясь на вышеперечисленные характеристики занятий, проводимых в рамках автономного подхода, остановимся подробно на каждой из них применительно к расширению словарного запаса студентов на примере неязыкового вуза. Так, мы имеем в виду, что обучение построено как на основе зарубежных учебников, так и большом количестве аутентичного материала, что предъявляет высокие требования к освоению лексического материала во всех видах речевой деятельности.

I. Навык самостоятельного или автономного обучения складывается при передаче преподавателем контроля студентам над своим обучением — результатами работы, а также при предоставлении им свободы, например, выбора самих лексических единиц. Действуя подобным образом, преподаватель перед выполнением того или иного задания студентами оказывает им определенную поддержку (скаффолдинг). Например, перед тем как студенты будут взаимодействовать с текстом, который нужно прочитать или прослушать, и где, вероятнее всего, им встретятся незнакомые фразы, обучающимся предлагается догадаться о пропущенных словах в том или ином выражении.

Таблица 1

Скаффолдинг в выполнении задания

	Your guess	*Suggested form (from netspeak.org)*	*Original text*
……..... stress			
lift our ...			
respond …..... to			
a mood ...			

После заполнения второй колонки преподаватель предлагает проверить их догадки, пользуясь одним из справочных ресурсов. Обычно студенты сами выбирают таковой, например, netspeak.org – сайт, позволяющий искать незнакомые слова в текстах, содержащихся в Интернете, и выдающий частотность употребления выражений. После чтения или прослушивания текста студенты заполняют последнюю колонку таблицы и пересказывают его. Данная поддержка способствует логичному делению задания на небольшие части и ведет обучающихся к цели — ознакомлению с новыми выражениями, которую они сами достигают, двигаясь планомерно от одной микрозадаче к другой. Приведем пример части текста, на основе которого были представлены вышеуказанные выражения.

Using shopping as a stress reliever

When we're **under stress**, we react to shopping differently. Just as we may naturally crave sweets to **lift our moods**, and as we **respond positively to** other pleasures in life, people tend to feel stronger impulses to buy themselves treats for **a mood boost** when stressed [23].

II. Студентоцентрированный подход красной нитью проходит через программу, целью которой является формирование учебной автономии студентов. Он кардинально меняет место обучающихся в учебном процессе, способствует установлению динамичных отношений между ними и преподавателем, где студенты не являются пассивными участниками, а имеют возможность в определенной мере влиять на программу обучения, привнося свою индивидуальность, интересы и потребности. Так, например, если в классе большая часть обучающихся — визуалы, то повтор лексического материала организуется таким образом, чтобы они нашли подходящую картинку из Интернета для иллюстрации значения слова или выражения. Каждый студент выбирает себе три слова/выражения, находит картинки, а остальные пытаются угадать, что они означают. Опыт работы показывает, что данный вид задания эффективен с применением созданной преподавателем группы в WhatsApp, где происходит обмен информацией между обучающимися и преподавателем.

Также в конце урока (юнита) после выполнения всех заданий на чтение или аудирование студентам предлагается заполнить таблицу, самостоятельно определяя для себя степень актуальности тех или иных лексических единиц. Список слов и выражений, из которого можно выбирать, составляется преподавателем в процессе работы над заданиями урока, куда может входить и спонтанный язык (слова и выражения, появляющиеся в ходе занятия).

Таблица 2

Степень актуальности лексических единиц

Useful	*Not useful but I like it*	*Not sure I'll use it*	*Wasn't new*

Кроме того, стоит сделать приоритетом такие затрагивающие интересы студентов задания, где они могут проявить свою индивидуальность и которые искренне их увлекают. Следовательно, они могут творчески подойти к их выполнению. Например, в рамках темы **Customer service** из курса по деловой коммуникации актуальна дискуссия об онлайн-услугах или мобильных приложениях, наиболее часто используемых студентами. Таким образом, каждый из обучающихся выводит в речь не только изученную лексику, но и пользуется той, которая отражает его/ее предпочтения.

III. Принимая во внимание тот факт, что изучение языка — процесс трудоемкий, нередко абстрактный, требующий немалых усилий со стороны обучающихся, преподавателю не стоит забывать, что они часто нуждаются в создании опорных точек. Другими словами, преподаватель отводит время на занятии на знакомство студентов с основами запоминания лексики, рециркуляции, повторения и делает обучение таким, чтобы у обучающихся, несмотря на появляющиеся сложности, не возникало желания остановиться на полпути.

В данном исследовании мы рассмотрим роль памяти в изучении лексики, а также ряд учебных стратегий, способствующих плодотворному взаимодействию студентов с лексическим материалом, что, в свою очередь, улучшает его запоминание и активизацию. Итак, изучение лексических единиц — нелинейный процесс, поскольку обучающимся свойственно забывать некоторые компоненты знания о слове, например фонологический, орфографический, морфологический, синтаксический или семантический. Как в долговременной, так и кратковременной памяти процесс забывания происходит одинаково. После получения новой информации бо́льшая ее часть забывается сразу же, после этого процесс забывания снижается. Соответственно, важную роль играет здесь **интервальное повторение**, то есть необходимость повторять материал сразу же после первого изучения, а затем с увеличивающимися интервалами — например, спустя 5–10 минут после ознакомления с ним, спустя 24 часа, спустя неделю, месяц, полгода [24]. Так, С. Торнбери сформулировал ряд принципов, которые облегчают переход учебного материла в долговременную память. Он включает в себя неоднократную встречу (взаимодействие) с лексической единицей, желательно через равные промежутки времени; извлечение из памяти и использование лексических единиц; когнитивные приемы работы со словами, совершаемые обучающимися, как то: использование словаря для поиска нужной единицы, установление соответствия между словом и его синонимами или антонимами, определение коллокаций, определение последовательности слов, заполнение пропусков; установление эмоциональных связей со словами для более прочного запоминания, например составление рассказа с наиболее понравившимися словами или выражениями; персонализацию — использование выученных слов для описания жизненных ситуаций; визуализацию; использование мнемотехник и осознанное внимание, которые необходимы для запоминания лексической единицы [25]. Далее остановимся подробнее на стратегиях изучения лексики.

Стратегии изучения лексики могут считаться частью общих учебных стратегий при освоении иностранного языка. Под последними Дж. М. О'Малли и А. Шамо понимают определенный тип мышления и поведения, которые применяют обучающиеся с целью помочь себе понять, изучить или сохранить новую информацию [26]. Стратегии изучения лексики связаны со способом нахождения и запоминания значения незнакомых слов и последующим извлечением из памяти при необходимости их употребления как в устной, так и письменной речи. В данной работе за основу взята адаптированная нами таксономия Н. Шмитта, к некоторым категориям мы дадим расширенные комментарии в силу их актуальности [27].

1. Стратегии определения связаны с установлением значения нового слова без обращения к знаниям и опыту другого человека. Наиболее распространенными, по мнению Н. Шмитта, являются следующие действия:

– использование морфологической информации о слове — аффиксах, префиксах и процессах словообразования. Важно научить студентов анализировать компоненты, составляющие слово, и запоминать их значение;

– выведение значения из контекста. Однако не всегда возможно правильно понять значение того или иного слова именно из-за того, что контекст не предоставляет студентам достаточно информации. Или же может сложиться обратная ситуация, особенно на высоких уровнях владения английским языком, когда у студентов создается иллюзия, что они знают то или иное слово или выражение, идиому. И действительно, они могут их знать, но в своей речи не пользоваться этими на первый взгляд простыми, но весьма распространенными лексическими единицами в речи носителей. Например, у обучающихся продвинутого уровня не вызовут проблем следующие коллокации: Did you *get a good look?* (see clearly); I don't have *that kind of money* (enough money). Следовательно, преподавателю имеет смысл научить студентов обращать осознанное внимание на подобные коллокации, выводить их в актив, создавая тем самым случаи или возможности их использования в речи;

– использование словаря (двуязычного или одноязычного). На сегодняшний день почти все студенты помимо двуязычных словарей пользуются различными одноязычными онлайн-словарями, например Cambridge, Longman, Collins, Macmillan, the free dictionary (Farlex dictionary). В них помимо знакомства с основным значением слова можно послушать его произношение, определить часть речи, посмотреть на многогранность значения, узнать однокоренные слова, увидеть синонимы и антонимы, обратить внимание на его сочетаемость, а также примеры употребления слова в предложениях. Преподавателю стоит сделать дополнительный акцент на том, чтобы студенты внимательно читали примеры и учились замечать грамматическую форму слова, коллокации, поскольку они представлены эксплицитно и доступно. Однако грамматическая информация, переданная в виде условных обозначений, также играет большую роль как в устной, так и письменной коммуникации. Таким образом, необходимо не только уметь интерпретировать обозначения, например N. COUNT. (noun countable) или же красные точки (или звездочки), стоящие справа от слова, обозначающие частотность употребления слова, но и применять эту информацию на практике. Помимо работы со словарями особую ценность представляет взаимодействие с источниками, основанными на корпусах английского языка и его вариантов, таких как Ludwig.guru, Netspeak, Youglish, где обучающиеся могут найти употребление того или иного слова в контексте, проверить сочетаемость слов.

2. Социальные стратегии подразумевают взаимодействие с другими людьми с целью улучшения лексического аспекта обучения. Здесь стоит выделить ряд действий:

– просьбу студента к преподавателю дать синоним, парафраз или перевод на родной язык нового слова;

– узнавание новых слов и практику их употребления в группе обучающихся – коллаборативные задания (о них будет написано в отдельном пункте);

– общение с носителями языка. Такое взаимодействие позволяет выйти за рамки авторитетных источников — словарей – и обогатить речь обучающихся словами, которые употребляются носителями языка в повседневной жизни, а также получить дополнительные комментарии об оттенках значения.

3. Стратегии запоминания (известные как мнемотехники) предполагают:

– соотношение новых слов с уже имеющимися знаниями, например, слово *abbreviate* можно запомнить при помощи его синонима *shorten* и для наглядности написать *abbreviate NY* (New York);

– применение семантических карт — графического представления взаимосвязи слов, как правило, в соответствии с их использованием в определенном тексте, которое

позволяет создавать ассоциативные связи между словами. Для дополнения карты словами можно обратиться к сервису www.words-to-use.com/, где по актуальным темам собраны слова по частям речи, а также наиболее употребительные словосочетания.

4. Когнитивные стратегии предусматривают определенные действия со словом или трансформацию информации об изучаемых словах, хотя они конкретно не сфокусированы на мыслительной обработке, как стратегии запоминания:

– использование письменного повтора, то есть многократное прописывание слова;

– ведение собственного словаря. Так, можно записывать новое слово, его транскрипцию, дефиницию или его описание своими словами, синонимы, антонимы, коллокации, фразы с этим словом и при необходимости перевод. Кроме того, целесообразно показать студентам, как записывать лексические единицы в словарь. Эффективными являются записи, если они оформлены в развернутых коллокациях, например, не просто *insist on*, а, *insist on paying*, поскольку такая запись позволяет увидеть микрограмматику (предлог *on*, окончание *-ing*), показывает типичное словосочетание со словом *insist*. Отметим, что глаголы стоит записывать без частицы *to*, в их исходном виде, как они будут использоваться в предложении, без дополнительных трансформаций. Возможна запись целого чанка даже в прошедшем времени *didn't know what to say* вместо *to not know something*, так как обучающимся будет трудно догадаться, что вместо *something* можно употребить *what to say*; таким образом формируется насмотренность, опыт употребления устойчивых выражений, знание которых способствует беглости речи. Другими словами, важно обращать внимание обучающихся на то, что в словарях и справочных материалах принята одна форма записи, включая местоимения *something, somebody, one, one's*, ибо цель этих словарей — представить лексические единицы максимально схематично. В то же время у обучающихся иная цель — достичь максимальной конкретики, чтобы свободно оперировать словосочетаниями в речи. Также полезно составлять с новой лексической единицей персонализированный пример употребления для его лучшего запоминания;

– метод стикеров — приклеивание стикеров с иностранными словами на предметы в тех помещениях, где чаще всего бывает обучающийся.

5. Метакогнитивные стратегии представляют собой осознанный взгляд на процесс обучения — принятие решений относительно планирования, отслеживания или оценивания наиболее эффективных способов обучения:

a) использование интервального повторения слов. Здесь важно обратить внимание студентов на то, что организация эффективного повторения **не должна сводиться к чтению** своих записей в собственном словаре. Действенной альтернативой в данном случае служит воспроизведение по памяти, например, дефиниций или объяснение своими словами актуальных слов или выражений;

b) самопроверка по лексическим тестам, использование приложений Quizlet, Memrise, Quizzes, Anki, Brainscape для отработки лексических единиц;

c) продолжение изучения значений слов постепенно, через некоторое время. Особенно это важно на более высоких уровнях, когда обучающиеся как бы увеличивают глубину знаний о значении знакомых им слов. Например, в предложении "We've lost a lot of supplies, but we'll *make do* with what we have," said the Sherpa, *make do* означает *to use what one has on hand or to persevere through non-ideal circumstances* [28]. *Do* в этом значении употребляется на уровне свободного владения английским языком C2;

d) чтение, просмотр передач, фильмов, прослушивание подкастов, радио на иностранном языке для увеличения взаимодействия с языковым материалом. По возможности студентам стоит ввести это в привычку, чтобы такая практика стала частью образа их

жизни. При этом вводимый материал должен быть правильно подобран по уровню обучающихся. Так, при экстенсивном чтении процент знакомых слов должен составлять 95–98%, то есть не более одного неизвестного слова на каждую пятую строку текста;

е) саморефлексия — важная часть обучения. Так, если студенты не размышляют о результатах проделанной работы, они не могут эффективно развиваться в дальнейшем. Практика обсуждения результатов работы, связанной с овладением языком, в частности его лексической составляющей, может сводиться к нескольким пунктам:

– определению того, что можно считать успешно выполненной задачей, поставленной самим студентом на текущем занятии, например, использовать 4–5 новых выражений;

– оцениванию своего успеха по достижению этой цели. Здесь помогут такие вопросы: How well do I communicate? How easily can I respond in a conversation? How well can I express my ideas? How many new words do I use? Do I use idiomatic expressions? Do I use my dictionary less? [29];

– поиску способов, как улучшить результаты, если студент ими не доволен. Например, если он (-а) не использовал (-а) в полной мере актуальные для урока выражения, то в следующий раз он (-а) определится с конкретными лексическими единицами, выпишет их на лист бумаги и будет держать на видном месте, чтобы не забывать употреблять их на занятии;

– подбору таких тактик, которые усиливают мотивацию успешно справляться с учебными заданиями и позволяют расширять словарный запас, например просмотр фильма, работа с приложениями на отработку лексики.

Таким образом, саморефлексия позволяет обучающимся оценивать свое владение языком так, как они его воспринимают. Данная практика побуждает их не только рассуждать о результатах работы и планировании своих действий для достижения большей эффективности, но и оценивать свои способности взаимодействия с английским языком.

IV. Несмотря на то что взаимное оценивание также относится к метакогнитивным стратегиям в изучении лексического материала, мы решили выделить его в отдельный пункт с целью более подробного описания.

Взаимное оценивание подразумевает предоставление обратной связи студентов друг другу с использованием определенных критериев на выполнение какого-либо задания. Такое оценивание может быть в виде комментариев студентов или выражаться в цифровых показателях по балльной шкале, отражающей полноту выполнения учебной задачи. Взаимное оценивание часто используют в проектной деятельности. Применительно к лексическому аспекту выполнения задания преподаватель предлагает обучающимся ряд критериев, опираясь на которые они смогут оценить результаты проделанной работы друг друга. Ввиду того что взаимному оцениванию, как правило, подвергается владение лексическим материалом в продуктивных видах речевой деятельности — письме и говорении, приведем в пример ряд критериев, на основе которых можно сделать заключение о знании и использовании в устной речи актуальных лексических единиц по той или иной теме:

a. Does the speaker use basic vocabulary or incorporate a variety of old and new vocabulary?

b. Does the speaker use idiomatic expressions appropriate to the topic?

c. Does the speaker speak clearly and imitates accurate pronunciation or is his/her speech incomprehensible?

d. Does the speaker use the lexical items correctly in the context?

e. Can he/she expand or clarify the meaning of the word or collocation?

Взаимное оценивание вносит разнообразие в учебный процесс и требует от преподавателя выполнения следующих условий: создания атмосферы доверия студентов друг другу, постановки цели задания и определения критериев для его успешного выполнения, побуждения студентов слушать друг друга, задавать вопросы для уточнения непонятных моментов, выражать свои мысли и идеи. Таким образом, посредством взаимного оценивания студенты учатся брать бóльшую ответственность за свое обучение, формулировать учебные цели, воспринимать разные точки зрения на выполнение своей работы, обретать уверенность, уважать своих одногруппников и развивать навыки совместного обучения, о котором пойдет речь ниже.

V. Большое значение в организации автономного обучения играет совместная работа обучающихся, поскольку социокультурный контекст и взаимодействие с другими являются значимыми характеристиками образования и жизни в целом. В данном случае уместно обратить внимание на связь учебной автономии с теорией сообщества практики (сообщества обмена знаниями) Э. Венгера, согласно которой социальное взаимодействие необходимо для освоения иностранного языка, поскольку оно помогает овладеть дискурсивными навыками, то есть понимать и порождать связные и логичные высказывания как в устной, так и письменной формах [30]. Итак, в отношении вопроса о расширении лексического запаса студентов им предлагаются следующие задания. Например, для запоминания лексических единиц важна вовлеченность студентов в этот процесс, поэтому достойной альтернативой объяснения материала может быть ситуация, когда студенты сами представляют лексику, дают примеры и приглашают к ответу других студентов, тем самым увеличивая время своего говорения. Но перед этим преподаватель показывает пример выполнения задания: *stretch yourself* **means** to work on something for a long period of time, to focus on something for an extended period of time; **for example,** if you want to learn a foreign language, you really need to stretch yourself, because without it you won't succeed; **can you repeat after me? –** Stretch yourself; **Do you know someone who stretches themselves** in order to achieve a certain result? После демонстрации задания преподаватель просит студентов отметить этапы его выполнения, а затем, раздав карточки с активной лексикой каждому студенту, просит объяснить по той же схеме лексическую единицу.

VI. Автономия связана не только с овладением особыми навыками, например учебными стратегиями, но и с **желанием** обучаться самостоятельно, то есть управлять в определенной степени учебным процессом. Здесь важное место в многоуровневом понятии автономии занимает мотивация, на которую влияет тип мышления обучающихся или установки. Так, американский специалист в области мотивации К. Дуэк выделила два типа мышления — установку на данность и установку на рост [31]. Первая подразумевает ракурс, с которого индивид видит свой талант, ум и способности статичными и неизменяемыми. Люди с подобным мышлением обычно полагают, что их личные качества носят врожденный характер, и, соответственно, они не ищут активно возможностей для роста или развития. Вторая представляет более оптимистичную перспективу восприятия индивидом своих способностей, которые постоянно меняются за счет различных усилий, например практики и личностного развития. Преподаватель как организатор учебного процесса должен принимать к сведению данные установки и пытаться своими действиями развивать в обучающихся мышление роста. Следовательно, эффективными, на наш взгляд, считаются следующие тактики:

– похвала не за интеллектуальные способности студентов, а за приложенные усилия; использование фразы “you can’t do it **yet**” вместо ”you **can’t”,** что указывает на перспективу развития того или иного навыка, связанного с освоением английской лексики;

– поощрение коллаборативного (совместного) обучения, которое поддерживает командный дух и придает студентам бóльшую уверенность в своих силах;

– предоставление обучающимся необходимой поддержки при выполнении лексических заданий;

– по возможности замена оценок (баллов) на обратную связь с целью передачи «сообщения» о том, что допускать ошибки естественно во время обучения, не столь важно их количество, сколько качество, поскольку они совершены в результате разных действий или бездействий, что их можно рассматривать как следующую ступень развития после грамотного анализа и последующей рефлексии;

– создание ситуаций успеха путем предоставления студентам посильных для них заданий;

– акцентирование внимания обучающихся на объеме проделанной с лексикой работы на занятии путем мозгового штурма относительно того, сколько обучающиеся помнят, насколько хорошо понимают значения изучаемых слов и выражений, сколько было из них новых. Тем самым у студентов складывается понимание, сколько лексических единиц они теперь знают и умеют употреблять (пусть и с ошибками) по сравнению с предыдущими уроками;

– завершение занятия на положительной ноте, например выражением благодарности за старание, активное участие в различных заданиях, проявление инициативы, качественно выполненное домашнее задание.

VII. Последним, но не менее важным аспектом в учебной автономии является роль преподавателя как наставника, консультанта, что в итоге формирует фасилитаторский стиль педагога, который умеет оптимизировать процесс обучения, повышает его эффективность и способствует достижению поставленных обучающимися целей. В отношении работы с лексикой, расширения лексического репертуара студентов преподаватель будет ответственным за то, чтобы служить ролевой моделью в плане употребления тематических языковых единиц на занятиях, тем самым увеличивая контакт с изучаемой лексикой. Здесь, на наш взгляд, большое значение имеет самостоятельная работа самого преподавателя по отбору этих единиц, актуальных для обсуждения той или иной темы. Так, стоит обратить внимание на следующие моменты:

– **sentence frames,** или конструкции, которые необходимо дополнить, то есть определенное обрамление для изучаемой лексики [32]. Они разнятся в зависимости от темы и служат студентам подспорьем при выполнении лексических упражнений, вступлении в дискуссию, ответах на вопросы, написании вводной части эссе. Например, для выполнения задания с целью выбрать из списка людей, наиболее подходящих для участия в проекте в рамках курса деловой коммуникации, студентам предлагается несколько вариантов начала фразы для описания качеств людей: *What sets him/her apart is ...; one thing I appreciate about him/her ...; what really makes him/her stand out is...; he/she belongs to those people who ...; I believe he/she is an example of …;*

– **дополнительный тематический вокабуляр,** связанный с той или иной темой, позволяет преподавателю овладеть синонимами или идиоматическими выражениями для последующей работы со спонтанным языком. Обогатить свой лексикон по разным темам помогает серия "… in use", например English vocabulary in use, English idioms in use, English collocations in use разных уровней, словари и энциклопедии. Для удобного поиска коллокаций хорошо подходят такие ресурсы, как Ludwig.guru и Oxford free collocation dictionary. Иными словами, преподаватель выходит за рамки учеб-

ного пособия и ведет свою исследовательскую работу по теме в отношении лексических единиц, коллокаций, идиом, чанков. Также богатым источником лексики могут служить аутентичные материалы, которые преподаватель читает/слушает;

– **рециркулируемую лексику**, куда могут входить выражения, часто употребляемые во многих областях знания. Например, *the most urgent problem is, one way forward is to, to offer an effective solution…;*

– **наиболее частотный тематический вокабуляр,** так, например, читая дополнительные материалы по теме "Environment", неоднократно можно встретить такие лексические единицы, как *greenhouse effect, carbon footprint, renewable energy, habitat destruction.*

Как мы видим, преподаватель, проделав подобную работу, имеет достаточный арсенал лексических средств для того, чтобы быть примером для студентов в том, как использовать тот или иной вокабуляр, что в результате повышает для студентов число контактов с актуальной лексикой помимо заданий в учебном пособии. Но, чтобы изучаемая лексика на следующих этапах могла активироваться студентами в речи, необходимо обеспечить ее рециркуляцию вне аудиторных часов, то есть осознанное употребление обучающимися определенной лексической единицы в зависимости от контекста. Как показывают результаты исследования, неоднократная встречаемость слов и наблюдение за их сочетаемостью, употреблением в контексте ведут к лучшему пониманию и удержанию в памяти [33]. Соответственно, преподаватель как организатор учебного процесса может снабдить обучающихся дополнительным материалом по какой-либо теме, предложив несколько вопросов для дискуссии, для которой могут быть полезны встречающиеся там лексические единицы.

Заключение / Conclusion

Подводя итог проведенному исследованию, можно отметить, что освоение лексики занимает важное место в учебном процессе, поскольку является одной из основ овладения английским языком. В условиях современного образования большую роль играет непрерывное обучение, что, в свою очередь, требует от обучающихся развитых навыков автономной деятельности. Соответственно, формирование учебной автономии для расширения словарного запаса приобретает особую актуальность.

Таблица 3

Модель формирования учебной автономии

Условия реализации/компоненты учебной автономии в освоении лексики английского языка						
Передача контроля над обучением студентам	Студенто-центрированный подход	Стратегии освоения лексики и навыки саморефлексии	Взаимное оценивание	Коллаборативное обучение	Повышение мотивации	Фасилитаторский стиль педагога
Навыки и умения, развиваемые студентами						
Управление интеллектуальной деятельностью	Активное участие в образовательном процессе	Интеллектуальное поведение и исследовательское мышление	Представление о своих возможностях, достижениях и точках роста	Межличностное общение	Развитие мышления роста	Расширенное взаимодействие с актуальной лексикой

Кроме того, автономная деятельность позволяет обучающимся реализовывать свой потенциал, ориентироваться на свои интересы и потребности, быть активными участниками учебного процесса. В рамках исследования было выявлено семь компонентов автономной деятельности, направленной на увеличение словарного запаса английского языка у студентов неязыкового вуза. Результаты исследования могут применяться и в других учебных контекстах, со студентами других профильных вузов с учетом адаптации под программы и цели обучения.

Выявленные компоненты представляют собой модель, которая пересматривает взаимоотношения студентов и преподавателей, предоставляет новые форматы работы с лексическим материалом, позволяет обучающимся самим оценивать результаты своей деятельности, тем самым наделяя студентов большей свободой выбора и ответственностью за результаты своего обучения.

Ссылки на источники / References

1. Hunt A., Beglar D. A framework for developing EFL reading vocabulary // Reading in a foreign language. – 2005. – Vol. 17 (1). – P. 23–59.
2. McCarthy M. Vocabulary. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 173 p.
3. Nation I. S. P. Teaching vocabulary: strategies and techniques. – Boston, MA: Heinle Cengage Learning, 2008. – 222 p.
4. Holec H. Autonomy and foreign language learning. – Oxford; N. Y.: Pergamon Press, 1981. – P. 3.
5. Little D. Learner autonomy 1: definitions, issues and problems. – Dublin: Authentik, 1991. – 62 p.
6. Little D. Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy // System. – 1995. – Vol. 23 (2). – P. 175–181.
7. Little D. Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies // Taking control: Autonomy in language learning / eds. R. Pemberton et al. – Hong Kong, 1996. – P. 203–218.
8. Benson P. Teaching and researching autonomy in language learning. – Harlow: Pearson Education Ltd, 2001. – 272 p.
9. Dörnyei Z., Ushioda E. Teaching and researching: motivation. – L.: Routledge, 2011. – 344 p.
10. Tseng Wen-Ta, Schmitt N. Toward a model of motivated vocabulary learning: a structural equation modeling approach // Language Learning. – 2008. – Vol. 58 (2). – P. 357–400.
11. Nguyen L., Gu Y. Strategy-based instruction: a learner-focused approach to developing learner autonomy // Language Teaching Research. – 2013. – Vol. 17 (1). – P. 9–30.
12. Parupalli S. R. Collaborative learning in English language learning environment // Research Journal of English Language and Literature. – 2019. – Vol. 7 (1). – P. 330–339.
13. Holland A. Effective principles of informal online learning design: A theory-building metasynthesis of qualitative research // Computers and education. – 2019. – Vol. 128. – P. 214–226.
14. Аникина Ж. С. Учебная автономия как неотъемлемый компонент процесса обучения иностранному языку в XXI в. // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – Вып. 344. – С. 149–152.
15. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителей иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
16. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности у студентов-первокурсников в работе с иноязычным текстом (языковой факультет, немецкий язык): дис. … канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2007. – 281 с.
17. Курьян М. Л., Воронина Е. А. Формирование осознанного отношения к учебной деятельности как путь к саморегулируемому обучению // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – Т. 2. – № 41. – С. 104 –113.
18. Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф., Ежов К. С. Формирование автономности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 8. – С. 27–31.
19. Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф., Ежов С. Г. Использование электронных образовательных платформ в процессе формирования автономности студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 4 (65). – С. 55–57.
20. Phillips D. C. The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism // Educational researcher. – 1995. – Vol. 24 (1). – P. 5–12.
21. Wang H. Learner autonomy based on constructivism learning theory // World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, behavioral, educational, economic, business and industrial engineering. – 2014. – 8 (5). – P. 1552–1554.

22. Dellar H., Walkley A. Teaching lexically: principles and practice. – Surrey: Delta publishing, 2017. – 152 p.
23. Scott E. Using shopping as a stress reliever // Verywell mind. – 2020. – 22 Nov. – URL: https://www.verywellmind.com/retail-therapy-and-stress-3145259.
24. Russell P. The brain book. – London: Routledge and Kegan Paul, 1979. – 270 p.
25. Thornbury S. How to teach vocabulary. – Harlow: Pearson Education ESL, 2002. – 192 p.
26. O'Malley J. M., Chamot A. Learning Strategies in Second Language Acquisition. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.
27. Schmitt N. Current perspectives on vocabulary teaching and learning // International handbook of English language teaching / eds. J. Cummins, C. Davison. – 2007. – P. 827–841.
28. Make Do or Make Due – Which is Correct? // Writing explained. – URL: https://writingexplained.org/make-do-or-make-due.
29. Morrison B., Navarro D. The autonomy approach: Language learning in the classroom and beyond. – Surrey: Delta publishing, 2014. – 160 p.
30. Wenger E. Communities of practice: a brief introduction. – 2006. – URL: http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf.
31. Dweck C. Mindset: The new psychology of success. – N. Y.: Ballantine books, 2007. – 320 p.
32. Donnelly W., Roe C. Using sentence frames to develop academic vocabulary for English learners // The reading teacher. – 2010. – Vol. 64 (2). – P. 131–136.
33. Brown R., Waring R., Donkaewbua S. Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories // Reading in a foreign language. – 2008. – Vol. 20 (2). – P. 136–163.

1. Hunt, A., & Beglar, D. (2005). “A framework for developing EFL reading vocabulary”, *Reading in a foreign language*, vol. 17 (1), pp. 23–59 (in English).
2. McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*, Oxford University Press, Oxford, 173 p. (in English).
3. Nation, I. S. P. (2008). *Teaching vocabulary: strategies and tec*hniques, Heinle Cengage Learning, Boston, MA, 222 p. (in English).
4. Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford, New York, p. 3 (in English).
5. Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: definitions, issues and problems*, Authentik, Dublin, 62 p. (in English).
6. Little, D. (1995). “Learning as dialogue: the dependence of learner autonomy on teacher autonomy”, *System*, vol. 23 (2), pp. 175–181 (in English).
7. Little, D. (1996). “Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies”, in Pemberton R. et al. (eds.). *Taking control: Autonomy in language learning*, Hong Kong, pp. 203–218 (in English).
8. Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*, Pearson Education Ltd, Harlow, 272 p. (in English).
9. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching: motivation*, Routledge, London, 344 p. (in English).
10. Tseng, Wen-Ta, & Schmitt, N. (2008). “Toward a model of motivated vocabulary learning: a structural equation modeling approach”, *Language Learning*, vol. 58 (2), pp. 357–400 (in English).
11. Nguyen, L., & Gu, Y. (2013). “Strategy-based instruction: a learner-focused approach to developing learner autonomy”, *Language Teaching Research*, vol. 17 (1), pp. 9–30 (in English).
12. Parupalli, S. R. (2019). “Collaborative learning in English language learning environment”, *Research Journal of English Language and Literature,* vol. 7 (1), pp. 330–339 (in English).
13. Holland, A. (2019). “Effective principles of informal online learning design: A theory-building metasynthesis of qualitative research”, *Computers and education*, vol. 128, pp. 214–226 (in English).
14. Anikina, Zh. S. (2011). Uchebnaya avtonomiya kak neot"emlemyj komponent processa obucheniya inostrannomu yazyku v XXI v. [Learner autonomy as an integral component of the process of teaching a foreign language in the 21st century], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*, vyp. 344, pp. 149–152 (in Russian).
15. Solovova, E. N. (2004). *Metodicheskaya podgotovka i perepodgotovka uchitelej inostrannogo yazyka: integrativno-refleksivnyj podhod* [*Methodological training and retraining of foreign language teachers: an integrative-reflexive approach]: monografiya*, Glossa-Press, Moscow, 336 p. (in Russian).
16. Ternovyh, T. Yu. (2007). *Metodika formirovaniya strategij avtonomnoj uchebnoj deyatel'nosti u studentov-pervokursnikov v rabote s inoyazychnym tekstom (yazykovoj fakul'tet, nemeckij yazyk)* [*Methodology for the formation of strategies for autonomous learning among first-year students in working with a foreign language text (language department, German)]: dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02,* Moscow, 281 p. (in Russian).
17. Kur'yan, M. L., & Voronina, E. A. (2016). “Formirovanie osoznannogo otnosheniya k uchebnoj deyatel'nosti kak put' k samoreguliruemomu obucheniyu” [Fostering a conscious attitude to learning as a way to self-regulated education], *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, t. 2, № 41, pp. 104 –113 (in Russian).

18. Goloshumova, G. S., Chernova, O. E., Timirov, F. F., & Ezhov, K. S. (2017). “Formirovanie avtonomnosti studentov v obrazovatel'nom processe vuza” [Formation of student autonomy in the educational process of the university], *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, № 8, pp. 27–31 (in Russian).
19. Goloshumova, G. S., Chernova, O. E., Timirov, F. F., & Ezhov, S. G. (2017). “Ispol'zovanie elektronnyh obrazovatel'nyh platform v processe formirovaniya avtonomnosti studentov vuza [The use of electronic educational platforms in the process of forming the autonomy of university students], *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, № 4 (65), pp. 55–57 (in Russian).
20. Phillips, D. C. (1995). “The good, the bad, and the ugly: the many faces of constructivism”, *Educational researcher*, vol. 24 (1), pp. 5–12 (in English).
21. Wang, H. (2014). “Learner autonomy based on constructivism learning theory”, *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, behavioral, educational, economic, business and industrial engineering*, 8 (5), pp. 1552–1554 (in English).
22. Dellar, H., & Walkley, A. (2017). *Teaching lexically: principles and practice,* Delta publishing, Surrey, 152 p. (in English).
23. Scott, E. (2020). “Using shopping as a stress reliever”, *Verywell mind,* 22 Nov. Available at: https://www.verywellmind.com/retail-therapy-and-stress-3145259 (in English).
24. Russell, P. (1979). *The brain book,* Routledge and Kegan Paul, London, 270 p. (in English).
25. Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary,* Pearson Education ESL, Harlow, 192 p. (in English).
26. O'Malley, J. M., & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, 260 p. (in English).
27. Schmitt, N. (2007). “Current perspectives on vocabulary teaching and learning”, in Cummins, J., & Davison, C. (eds.). *International handbook of English language teaching*, pp. 827–841 (in English).
28. “Make Do or Make Due – Which is Correct?”, *Writing explained*. Available at: https://writingexplained.org/make-do-or-make-due (in English).
29. Morrison, B., & Navarro, D. (2014). *The autonomy approach: Language learning in the classroom and beyond*, Delta publishing, Surrey, 160 p. (in English).
30. Wenger, E. (2006). *Communities of practice: a brief introduction*. Available at: http://www.linqed.net/media/15868/COPCommunities_of_practiceDefinedEWenger.pdf (in English).
31. Dweck, C. (2007). *Mindset*: *The new psychology of success*, Ballantine books, New York, 320 p. (in English).
32. Donnelly, W., & Roe, C. (2010). “Using sentence frames to develop academic vocabulary for English learners”, *The reading teacher,* vol. 64 (2), pp. 131–136 (in English).
33. Brown, R., Waring, R., & Donkaewbua, S. (2008). “Incidental vocabulary acquisition from reading, reading-while-listening, and listening to stories”, *Reading in a foreign language*, vol. 20 (2), pp. 136–163 (in English).