

УДК 378.147

DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7

1) Авдеева И.Б.\* 

2) Краснокутская Н.В. 

Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному

1) Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет  
Ленинградский проспект, д. 64, Москва, 125319, Россия  
i.b.avdeyeva@mail.ru\*

2) Московский государственный технологический университет «СТАНКИН»  
Вадковский переулок, д. 1, Москва, 127055, Россия

Статья поступила 26 декабря 2021; принята 10 марта 2022;  
опубликована 30 марта 2022


**Аннотация.** *Введение.* Несмотря на достаточную изученность в различных областях познавательной деятельности, теория когнитивных стилей в области русского языка как иностранного не только недостаточно разработана, но и не получила широкого освещения в научной литературе. Поскольку плодотворность ее применения на практике не вызывает сомнений у методистов возникла необходимость подробного исследования когнитивных стилей иностранных учащихся различных контингентов в процессе изучения ими русского языка, с целью выявления актуальных для различной аудитории методических подходов и стратегий обучения. *Цель* – обобщить накопленный в данной области опыт, привести примеры уже разработанных учебных пособий, созданных с учётом когнитивных стилей учащихся, сравнить их методический аппарат с перспективой создания новых учебно-методических материалов, учитывающих различие в видах познавательной активности. *Материалом* статьи являются научные исследования в области преподавания иностранных языков, а также созданные авторами учебные материалы по русскому языку как иностранному: учебный комплекс из 17-ти книг «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика» (по концепции И.Б. Авдеевой), для учащихся инженерного профиля, а также авторский специальный курс Н.В. Краснокутской для европейских слушателей. *Методы:* теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ научной литературы, обобщение результатов научных исследований, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, тестирование, опросно-дидактические и наблюдательные методы, методы экспертной оценки. *Результаты* показали, что аналитический когнитивный стиль характерен как для учащихся технических специальностей, так и для студентов из европейских и других стран, владеющих европейскими языками и обучавшихся в рамках европейской образовательной системы: и тем, и другим присущи аналитическая стратегия познания, внимание к деталям, высокая автономность, склонность к упорядочению, ориентация на последовательное усвоение новой информации. Сходство данных характеристик позволяет рассматривать указанные контингенты учащихся как подходящую аудиторию для проведения занятий и разработки учебных материалов с опорой на присущий им аналитический когнитивный стиль. Примеры таких учебных материалов подробно анализируются

и сравниваются в настоящей статье. Выявлено сходство их методического обеспечения, что отражается в индуктивно-дедуктивном когнитивно-предпочтительном методе работы в рассмотренных пособиях, в частности: в алгоритмической последовательности заданий, тренирующих стратегии наблюдения, различения, запоминания, усвоения, трансформации. Показано, что, несмотря на внешнюю несхожесть данных контингентов иностранных учащихся, в рамках лингводидактики они объединены едиными методическими рамками, обусловленными их сходными когнитивными стилями. В *заключении* работы высказано предположение о целесообразности создания учебных материалов, ориентированных на когнитивные стили учащихся.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный; теория когнитивных стилей; аналитический левополушарный когнитивный стиль; когнитивные предпочтения; инженерный менталитет; еврограмматика; «европейский» менталитет.

**Информация для цитирования:** Авдеева И.Б., Краснокутская Н.В. Отражение когнитивных стилей в учебно-методических материалах по русскому языку как иностранному // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2022. Т.8. № 1. С. 76-90. DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7.

<sup>1)</sup> I.B. Avdeyeva\* 

<sup>2)</sup> N.V. Krasnokutskaya 

**Reflection of cognitive styles in teaching and learning materials  
in Russian as a foreign language**

<sup>1)</sup> Moscow Automobile and Road Construction State Technical University  
64 Leningradsky Ave., Moscow, 125319, Russia  
i.b.avdeyeva@mail.ru\*

<sup>2)</sup> Moscow State University of Technology “STANKIN”  
1 Vadkovsky Lane, Moscow, 127055, Russia

*Received on December 26, 2021; accepted on March 10, 2022;  
published on March 30, 2022*

**Abstract. Introduction.** Despite being sufficiently studied in various fields of cognitive activity, the theory of cognitive styles in the field of Russian as a foreign language is not only underdeveloped, but also not widely covered in the scientific literature. Since the fruitfulness of its practical application is unquestionable in methodology, there was a need for a detailed study of the cognitive styles inherent to foreign students of various contingents in the process of learning the Russian language, in order to identify methodological approaches and learning strategies relevant to different audiences. *The purpose* is to summarize the experience accumulated in this field, to give examples of existing textbooks tailored to students' cognitive styles, to compare their methodological apparatus with the prospect of creating new teaching materials that take into account the difference in the types of cognitive activity. *The material* of the article is scientific research in the field of teaching foreign languages, as well as educational materials on Russian as a foreign language created by the authors which are the training package of 17 books “Russian for Foreign students of Engineering profile. Vocabulary. Grammar” (based on the concept of I.B. Avdeyeva), for engineering students, as well as the author's special course

of N.V. Krasnokutskaya for European students. The *methods* include: theoretical – systematic and comparative analysis, analysis of cause-and-effect relationships, analysis of scientific literature, generalization of research results, scientific observation and synthesis of pedagogical experience; empirical – observation, comparison and grouping, testing, survey-didactic and observational methods, methods of expert assessment. *The results* have shown that the analytical cognitive style is characteristic both for students of technical specialties and for students from European and other countries who speak European languages and studied within the European educational system, since both are characterized by an analytical strategy of cognition, attention to detail, high autonomy, a tendency to ordering, orientation to the consistent assimilation of new information. The similarity of these characteristics allows us to consider these contingents of students as a suitable audience for conducting classes and developing educational materials based on their inherent analytical cognitive style. Examples of such training materials are analyzed and compared in detail in this article. The similarity of their methodological support is revealed, which is reflected in the inductive-deductive cognitive-preferred method of work in the considered manuals, in particular: in the algorithmic sequence of tasks that train strategies for observation, distinction, memorization, assimilation, transformation. It is shown that, despite the external dissimilarity of these contingents of foreign students, within the framework of linguodidactics, they are united by a single methodological framework due to their similar cognitive styles. *In conclusion*, the paper suggests the feasibility of creating educational materials focused on the cognitive styles of students.

**Keywords:** Russian as a foreign language; cognitive styles; analytical left-hemisphere cognitive style; cognitive preferences; engineering mentality.

**Information for citation:** I.B. Avdeyeva, N.V. Krasnokutskaya (2022), “Reflection of cognitive styles in teaching and learning materials in Russian as a foreign language”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 8 (1), 76-90, DOI: 10.18413/2313-8971-2022-8-1-0-7.

**Введение (Introduction).** За период пандемии в методике преподавания иностранных языков на различных «цифровых» площадках многократно переосмыслились подходы и приемы обучения, заставляя выводить на первый план определенные, и отказываться от иных, привычных. Среди обсуждаемых тем об инновационных практиках и роли преподавателя в дистанционном обучении, вновь обострилась проблема различий методических технологий обучения в связи с учетом стилей познавательной деятельности, а, следовательно, появилась необходимость обращения к теории когнитивных стилей. Хотя за рубежом появляются работы, посвященные проблемам когнитивных стилей при обучении иностранным языкам (The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams, 2019; Chen, Chen, Chien, 2017; Damart, Adam-Ledunois, 2021; Höffler,

Koć-Januchta, Leutner, 2017; Visualizers versus verbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study, 2017; Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency, 2019; Tambi, Murtadho, Rafli, 2019), однако их недостаточно в области преподавания русского языка как иностранного (Авдеева, 2019а, 2019б, 2020; Avdeyeva, Krasnokutskaya, 2021; Попова, 2017; Сырова, 2021; Храменко, 2020).

Следует подчеркнуть, что эта крайне плодотворная для методики РКИ тема, которая была заложена в 1998 г. защитой диссертации американской исследовательницы Бетти Ливер под руководством О.Д. Митрофановой в Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, незаслуженно замалчивается в отечественной лингводидактике и является просто «падчерицей» среди других широко развиваемых проблематик (Leaver, 2021; Leaver, Campbell,

2020). Подобная ситуация является тем более неоправданной, поскольку в современном преподавании иностранных языков декларируется направленность на индивидуализацию обучения, адаптацию учебных материалов под интересы и потребности студента, максимальную открытость для изменений и трансформаций, исходя из целей, задач и условий обучения. Несмотря на все эти факторы, невозможно не признать, что столь важная образовательная составляющая как различия в видах познавательной деятельности продолжает оставаться в тени.

На наш взгляд, в настоящее время в методике преподавания РКИ сформировался запрос на более глубокое исследование проблемы когнитивных стилей, а также создание учебных пособий, адресованных учащимся с различными типами познавательной активности.

**Цель** настоящей статьи – обобщение и анализ методического опыта, связанного с учетом в обучении лингвокогнитивного портрета учащихся, а также представление, анализ и сравнение уже разработанных авторами учебных материалов, адресованных студентам с аналитическим типом познавательной деятельности для дальнейшего создания новых учебно-методических материалов, учитывающих различие в видах познавательной активности

**Материалы и методы (Methodology and methods).** Материалом статьи являются научные исследования в области преподавания иностранных языков, а также созданные авторами учебные материалы по русскому языку как иностранному. В работе анализируется методический инструментарий комплекса «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика» (2014; 2019) (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика, 2014; Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019), разработанного коллективом авторов по концепции и под научным редактированием И. Б. Авдеевой, для учащихся инженер-

ного профиля, а также авторский специальный курс Н.В. Краснокутской «Знакомые незнакомцы» для европейских слушателей (Краснокутская, 2020). Оба пособия рассчитаны на студентов уровня В1-В2.

Для достижения поставленной цели были использованы следующие методы: теоретические – системный и сравнительный анализ, анализ причинно-следственных связей, анализ научной литературы, обобщение результатов научных исследований, научное наблюдение и обобщение педагогического опыта; эмпирические – наблюдение, сравнение и группировка, тестирование, опросно-дидактические и наблюдательные методы, методы экспертной оценки.

**Результаты исследования и дискуссия (Research results and Discussion).** Процесс познавательной активности у разных учащихся может быть выражен в совершенно неодинаковой форме. Их условно можно разделить на две группы с противоположными когнитивными предпочтениями, хотя существует и третья, смешанная, включающая оба эти направления. Одни студенты быстро начинают говорить на иностранном языке, не теряются при чтении аутентичного текста, воспринимают и запоминают большое количество новых слов. Язык представляется им целостной системой, которой они овладевают интуитивно, видят все его явления во взаимосвязи, изучают новое в контексте уже известного. Вместе с тем, они невнимательны к деталям, им сложнее дается анализ и изучение грамматических структур. Это учащиеся с доминирующим правым полушарием, для которых характерен **синтетический, полезависимый, правополушарный, холистический, целостный** (в разных классификациях) **когнитивный стиль**, представители которого предпочитают **индуктивный способ обработки информации** (Авдеева, 2020: 90).

Другие студенты требуют четкой структуры, доступных правил и понятных инструкций. Они искренне негодуют, когда преподаватель предлагает им усвоить новую информацию из контекста, понять общий

смысл текста с незнакомой лексикой или перечисляет множество исключений из только что усвоенного правила. Новый иностранный язык предстает перед такими учащимися как система с четко заданными правилами, таблицами окончаний и списками новых слов, разбитых по определенным темам. Данный когнитивный стиль, получивший в разных классификациях названия **аналитический, полнезависимый, рациональный, формальный, абстрактный, эктенический, некоммунитивный, логический**, характерный для студентов с доминирующим левым полушарием, был подробно рассмотрен в работах (Авдеева, 2014; Авдеева, 2019а; Авдеева, 2019б; Авдеева, 2020). Анализ западных и отечественных источников по когнитивистике и собственный 40-летний опыт работы с данным контингентом позволил установить, что представители этого **когнитивного стиля** предпочитают **аналитическую стратегию познания**, четко различают детали и **причинно-следственные связи, упорядочивают, программируют и автоматизируют** познавательные функции, обладают **высокими показателями невербального интеллекта и высокой автономностью**, имеют способность **работать в условиях помех**, отбрасывая все **ненужное, легко меняют установку, способны деятельности и переключаются с одного информационного алфавита на другой при решении задач**, успешны при выполнении различного рода **трансформаций**, то есть **переструктурирования и реорганизации информации** (Авдеева, 2019а: 63-66; Авдеева, 2019б: 9; Авдеева, 2020: 88-90).

Учащиеся, которым свойственен аналитический когнитивный стиль, выбирают самостоятельные, автономные формы работы, предпочитают последовательное поступление новой информации малыми дозами, внимательны к деталям, ориентируются на инструкции и правила, а не на контекст. Все перечисленные характеристики познавательной деятельности относятся к **дедуктивному способу обработки информации** (Авдеева, 2020: 91).

Аналитический когнитивный стиль, а также свойственные ему приемы, технологии и стратегии обучения являются предпочтительными практически для всех учащихся из европейских стран. «Вся современная система образования Новейшего времени в рамках европейской культуры, базирующаяся на идее рациональности, на логических и формальных системах способствовала формированию у современного индивида именно этого когнитивного общего стиля» (Авдеева, 2020: 90). Как показывает практика, виды и формы учебной работы с опорой на аналитический, левополушарный способ мышления являются предпочтительными даже для тех студентов-европейцев, которые от рождения биологически тяготеют к синтетическому когнитивному стилю, но в ходе обучения подверглись влиянию европейской образовательной системы.

Следует обратить особое внимание на тот факт, что иностранные учащиеся российских вузов на занятиях по русскому языку встречаются с совершенно иным, неведомым им типом познавательной деятельности, навязанным синтетическим когнитивным стилем, который, как правило, свойственен их русским преподавателям-филологам. Было описано, что российская образовательная система в целом, особенно в своей гуманитарной направленности, также тяготеет к синтетической когнитивной стилистике. Преобладание «правополушарного» взгляда на изучаемые предметы и явления, стремление охватить и представить все не в виде единой системы, а в виде различных взаимодействующих и даже взаимоисключающих систем, являются основополагающими характеристиками российской науки. Эти черты нашли свое отражение и в методике преподавания русского языка как иностранного. Способ подачи нового материала и его организация, предлагаемые иностранным студентам задания и их формулировки, сама структура урока нередко находятся под влиянием синтетического когнитивного стиля, присущего как русскому преподавателю-филологу, так и русской научной картине мира в целом (Авдеева, 2020: 88). Столкновение

двух совершенно различных познавательных, мыслительных, учебных стилей в процессе обучения вызывает «когнитивный диссонанс», что отражается на усвоении новой информации и, следовательно, успеваемости учащихся (Авдеева, 2014).

В то же время одним из основных направлений деятельности высшей школы в рамках Болонской декларации 1999 г. было обозначено развитие сотрудничества разных стран в области обеспечения качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методик, что неизбежно влечет за собой необходимость «приведения к общему знаменателю» различных методических концепций, выявления единой образовательной стратегии, объединения и сотрудничества научных школ и педагогических коллективов. В отношении обучения иностранным языкам эти подходы могут быть реализованы в форме поиска общих черт, «культурных» и «лингвистических универсалий», и одновременно различий между культурами и языками, проявляющихся на разных уровнях языка, включая лексико-семантический (Авдеева, 2019а).

Значимость выявления сходного и различного в языках и культурах европейского пространства особенно возросла в последнее время, поскольку постоянный контингент учащихся в высших учебных заведениях и других образовательных учреждениях Москвы составляют студенты из европейских стран – так называемые «граждане мира» (по У. Голдсмиту), обычно билингвы, часто полиглоты, знающие в совершенстве по 5-6 языков, носители «еврограмматики». Во многом это связано с тем, что владение несколькими языками выдвигается в европейских странах как важнейшее требование современности и является одной из основных черт современного европейского образования. Таким образом, многоязычие, полилингвизм уже может быть названо характерной чертой европейских студентов и, несомненно, должно учитываться в процессе обучения новому иностранному языку (в нашем случае русскому) (Авдеева, 2020: 20).

Однако левополушарность мышления и тяготение к аналитическим формам работы характерно не только лишь для учащихся – носителей европейского образования и студентов из бывших европейских колоний, но и для студентов технических специальностей. Доказано, что эти и другие признаки данного стиля присущи **иностранному учащимся инженерного профиля** и составляют, таким образом, **лингво-когнитивный портрет** данного типа учащихся (Авдеева, 2020: 88).

В данной статье приведены примеры двух учебных пособий по русскому языку уровней В1-В2, адресованных различным контингентам иностранцев, которые мы объединили по принципу их методической ориентированности на носителей аналитического когнитивного стиля. Выделение этого уровня обусловлено тем, что, по исследованиям когнитивистов, в первые 4-6 месяцев освоение нового иностранного языка протекает независимо от когнитивных предпочтений учащихся (Авдеева, 2014: 85). Когнитивные предпочтения учащихся данного типа, а также их слабые стороны методически отражены в структуре и содержании данных пособий. Мы остановимся именно на специфике того метода обучения, который необходим для данного контингента, не повторяя приемов и подходов, которые являются общераспространёнными.

Для преодоления трудностей учащихся инженерных факультетов российских вузов (магистрантов, аспирантов, стажёров и студентов) на базе кафедры русского языка Подготовительного факультета для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДИ) по концепции и под научным руководством д.п.н. И.Б. Авдеевой был создан учебный комплекс «Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля. Лексика. Грамматика (Уровень В1-В2)» (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика, 2014). Подробно материалы и особенности пособия с точки зрения учета когнитивных стилей обучающихся были рас-

смотрены в ряде работ, а также в электронном предисловии к «Книге для преподавателя» данного пособия (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019). Останемся лишь на основных методических моментах, важных для **когнитивно-грамматной организации учебного процесса**.

Поскольку методический инструментарий пособия ориентирован на специфический контингент и их когнитивные предпочтения при изучении иностранных языков, материалы учебного комплекса учитывают сильные и слабые стороны студентов с доминирующим левым полушарием и предлагают компенсаторные стратегии для развития тех форм познавательной активности, которые не свойственны аналитическому когнитивному стилю. Ориентация на **общий когнитивный стиль специалистов инженерного профиля** проявляется в комплексном **индуктивно-дедуктивном** методе работы над определёнными грамматическими темами.

Комплекс состоит из 4-х частей:

**1. Лексика и словообразование. 2. Простое предложение. 3. Сложное предложение. 4. Причастные и деепричастные обороты.** Таким образом, на первом этапе изучения языка специальности учащиеся знакомятся и учатся работать с **ключевыми для их специальности словами**.

Все четыре части учебного комплекса имеют общее **когнитивно-предпочтительное** для аналитиков построение – задания выстроены в четкой **алгоритмической последовательности** и чередовании:

– **наблюдение** (на микротекстах и внеконтекстных предложениях),

– **различение** (сравнение различных форм),

– **запоминание** (тренировка в подстановочных упражнениях, внеконтекстных предложениях и микротекстах),

– **усвоение** (самостоятельное использование),

– **трансформации** (на всех уровнях – от лексического до синтаксического) (Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика,

2014; Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя, 2019).

Прежде всего, это не характерный для аналитиков **индуктивный способ предъявления** материала, проявляющийся в большом количестве заданий на наблюдение каждого грамматического явления в контексте с целью тренировки его идентификации, с опорой на важную для аналитиков стратегию – **различение**, то есть умение отличать одни грамматические категории от других, похожих на них по форме.

Например: *Прочитайте словосочетания и предложения. Среди выделенных слов найдите однокоренные слова. Поставьте к ним вопрос и определите, к каким частям речи они принадлежат. Пользуйтесь таблицей.*

**1. Идеальные условия. Идеализированные модели. Пренебрежение токами при идеализации.**

**2. Критерии пластичности. Расчет по ограниченной пластической деформации. Упругопластический материал. Пластичность материалов.**

Во-вторых, это характерный для них **дедуктивный**:

– **способ подачи материала**: от формы – к содержанию; сначала – инструкция, потом – пример/образец/модель. Каждая грамматическая тема начинается с подробного **правила-инструкции**, иногда до 1 страницы объемом, после каждого пункта которой даны примеры.

Например: *Прочитайте предложения. Определите, где выделено прилагательное, а где – причастие. Аргументируйте свое мнение. Объясните, как это выражается на формальном уровне.*

**1. Выпускают станки универсальные, специализированные и специальные.**

**2. Выбитая форма по желобу направляется на выбивную решетку.**

**3. Флюсы паяльные применяют для очистки поверхности паяемого материала.**

– **способ изучения**: – **разбиение** материала на небольшие порции с целью пошагового их усвоения; разбиение задач на подза-

дачи; изучение на внеконтекстных предложениях, с опорой на важную для аналитической деятельности стратегию

– **абстрагирование**; абстрагирование от ненужного для решения конкретной задачи: при работе с отдельными фразами акцент делается на главные члены предложения, отсекая второстепенные, и прежде всего на предикат, который на первом этапе – *наблюдения* – и на начальной стадии изучения каждой грамматической темы в пособии выделен жирным шрифтом;

Например: *Прочитайте предложения. Найдите двусоставные/субъектные и односоставные/бессубъектные, в которых предикаты выражены одинаковыми глаголами. Определите тип предложений.*

1. *Углы реза определяют положение режущей части в пространстве.*  
2. *При точении цилиндрической поверхности глубину резания определяют как полуразность диаметров.*

**Абстрагирование и различение** часто используются в заданиях одновременно.

Например: Или: *Прочитайте предложения. Найдите в них краткие и полные причастия. Сравните их синтаксическую роль в предложении.*

1. *Обкатка – метод, основанный на зацеплении зубчатой пары.*

2. *Лазерная резка материалов может быть основана на различных процессах.*

Или: Прочитайте предложения. Найдите среди них инфинитивные, личные (определённо-личные, неопределённо-личные, пассивные) и безличные.

1. *Можно определить эффективную мощность  $N$  и мощность электродвигателя станка.* 2. *Силы определяют расчетным и опытным путем.* 3. *Режим горения дуги определяется точкой пересечения характеристик дуги и источника тока.* 4. *Прочность определена свариваемостью материалов.*

– **аналитический способ запоминания**: – многократные повторы на этапе предъявления; заучивание наизусть списков слов; устное выполнение заданий в аудитории и последующая запись их дома по памяти.

Определённое **единообразие** заданий на различном лексическом материале, то есть определённый **алгоритм действий**, предполагает выполнение какой-то их части в аудитории и даёт большие возможности для самостоятельной, индивидуальной работы, что, кроме когнитивных предпочтений, обусловлено современными требованиями к учебному процессу.

Каждая тема завершается заданиями **на трансформации**: – описание одной ситуации при помощи различных конструкций русского языка – что также соответствует аналитическим предпочтениям учащихся и даётся им легко, позволяя овладевать не отдельными предикативными структурами, а целой парадигмой типичных для научного стиля типов предложений.

Например: 1. *Координаты точек находятся по проекциям.*

2. *Координаты точек находят по проекциям.*

3. *Координаты точек можно найти по проекциям.*

4. *Координаты точек найдены по проекциям.*

**Дедуктивный метод** обучения предполагает также обучение **в условиях низкого контроля** – только иногда **заучивание списков слов/глагольных форм и диктанты** на проверку правильности написания.

Многолетняя практика использования учебного комплекса и его частей в различной инженерной аудитории, включая аспирантов и магистрантов подготовительного факультета, показала успешность предлагаемых методических подходов в рамках дедуктивного аналитического метода.

В качестве другого примера учебного пособия, ориентированного на левополушарных, аналитически воспринимающих информацию студентов можно привести специальный курс «Знакомые незнакомцы», направленный на предупреждение межъязыковой интерференции на лексическом уровне, который адресован европейским студентам уровня В1 и апробирован в Государственном институте русского языка имени А. С. Пушкина в 2016-2017 годах (Краснокутская, 2020: 106-125). Основными слушателями



курса являлись учащиеся из европейских стран, владеющие английским, французским, немецким, итальянским или испанским языками. Однако спецкурс также доказал свою эффективность при обучении носителей указанных языков, живущих не в Европе: американцев, мексиканцев, австралийцев. Кроме того, как показала апробация, разработанные материалы могут успешно применяться и при обучении учащихся из других стран, которые владеют одним из основных европейских языков и могут его использовать в функции посредника. Например, студентов из Индии, ошибки которых часто обусловлены влиянием английского языка, или учащихся из арабских стран, на которых оказывает интерферирующее воздействие хорошо им известный французский язык (Краснокутская 2020: 133-134). Таким образом, материалы данного спецкурса адресованы учащимся с аналитическим когнитивным стилем: носителям европейских аналитических языков, воспитанных европейской образовательной системой, а также тем, кто владеет данными языками и, следовательно, подвержен их интерферирующему влиянию при изучении русского языка.

Ориентация на носителей «еврограмматики» прослеживается как в структуре пособия, так и в модели каждого урока. Стремление носителей европейских языков и левополушарного мышления к единому формату организации учебного материала, **изначально заданному плану и алгоритмизации** было учтено в структуре уроков, построенных по единой модели. Данная особенность предполагает использование пособия на уроках с европейскими студентами, которым легче ориентироваться в материалах, структурированных по определенному критерию (в данном случае лексико-семантической группе).

Малоизвестно, что слова в европейских языках, сходные с русскими, часто имеют совершенно другое значение, совпадая с ними при этом по принадлежности к одной лексико-семантической группе, что минимизирует возможное непонимание учащимися указанных русских лексических единиц

(Краснокутская, 2018). Однако русская лексика, омонимичная словам европейских языков, может быть довольно далека от них по смыслу и о значении совпадающих по форме русских слов не так просто догадаться. Межъязыковые омонимы можно встретить среди наиболее значимой и актуальной лексики. Поэтому учащимся предлагается определить значение слов, сходных по звучанию, но различных по смыслу.

Например: слово *буфет* в русском обозначает *мебель* или *кафе в общественных учреждениях*. В других языках это: в английском *buffet* 'шкаф с посудой' и 'прилавок', в немецком *Büffet* 'шведский стол', в итальянском *buffet* 'кафе', в испанском *bufet* 'кафе'. Кроме того, все эти слова, могут использоваться для обозначения шведского стола или фуршета, что вызывает ошибки при описании данного явления: несмотря на то, что понятия *шведский стол* или *фуршет* знакомы, как правило, всем, однако, студенты могут по аналогии с родным языком передавать их словами, родственными русскому *буфет*. А слова *ванна* и *баня* (а также *ванная*) вызывают массу проблем из-за своего созвучия со словами родного языка иностранных учащихся: во французском *bain* 'ванна', в итальянском *bagno* 'ванна', в испанском *baño* 'ванна'. Для испанских учащихся трудности усугубляются характерным смешением звуков «б» и «в».

Каждый урок включает следующие этапы: **введение** новой лексики; упражнения на ее **понимание** и **закрепление** при помощи подстановочных и трансформационных упражнений; **употребление** новых слов в текстах и диалогах; **речевые** упражнения, учебную **игру** и задания на **контроль**. Постепенное изучение и отработка новой лексики «по частям» являлись ключевыми принципами при разработке уроков спецкурса, поэтому на протяжении всего урока новый материал предьявляется **дозированно**,

Так же, как и в предыдущем рассмотренном пособии, работа по материалам спецкурса предполагает как **дедуктивный способ** обработки информации, присущий студентам-европейцам, так и **индуктивный**, стратегиями которого им предстоит овладеть.

Насыщенность материалов спецкурса упражнениями, предполагающими наблюдение изучаемых слов в контексте их употребления, способствует развитию **компенсаторной индуктивной стратегии** работы с информацией. Наиболее частотное задание этого типа формулируется следующим образом: *Проанализируйте употребление выделенных слов в данных предложениях/в данном тексте*. Предъявление нового материала также реализуется в **индуктивной форме**, то есть студенты знакомятся с новыми словами с помощью контекста.

Для облегчения такого затруднительного для европейцев вида работы в каждом уроке спецкурса используется аналитическая стратегия **различение** в разных типах заданий. Учащимся предлагается сравнить лексические единицы и установить различия между ними при помощи вопроса: *«Как вы думаете, чем различаются...?»*. Сопоставляя новые слова, студенты отталкиваются от определенных и примеров их использования, представленных в уроке, а также опираются на иллюстративный материал и объяснения преподавателя.

С помощью указанной стратегии **различение** предлагается научиться **идентифицировать** вроде бы похожие по значению и по звучанию слова (большинство которых являются, к тому же, межъязыковыми омонимами).

Например: французское заимствование *жалюзи* для обозначения *вида портьер, штор*, омонимичное французскому *jalousie* ‘зависть’, ‘ревность’, обычно бывает неверно понято иностранцами, так же, как и английское *jalousie* и итальянское *gelosia*, которые означают только ‘ревность’, понятие ‘жалюзи’ в них выражено другими словами. Кроме того, часто необходимое студентам слово *розетка*, им практически не знакомо. Более того, английское *rosette* ‘розочка’, немецкое *Rosette* ‘орнамент’, французское *rosette* ‘розочка’ и ‘ленточка, бант’, итальянское *rosette* ‘архитектурное украшение’ не имеют никакого отношения к электрической розетке. Или: слово *бокал* может вызвать ложные ассоциации по причине межъязыковой интерференции: в итальянском *boccale*

‘кружка, кувшин’, во французском *bocal* ‘банка, бутылка’, в испанском *bocal* ‘шлюз’. Дифференциация указанных выше и многих других лексических единиц, осуществляется с помощью стратегии **различение** во всех уроках спецкурса при вводе новой лексики.

Кроме того, задание *«Чем различаются эти слова?»* входит в материалы заключительной игры-викторины во всех уроках спецкурса. Например, в уроке «Хобби»: *чем различаются дискотека и ночной клуб, артист и художник, песок и арена, декорации и украшения, аттракцион и достопримечательность?*

Интересно отметить, что путаница между словами *дискотека* и *ночной клуб* может возникнуть по причине смешения со словами родного языка: французское *discothèque* и испанское *discoteca* могут относиться как к дискотеке, так и к месту ее проведения. Слово *артист*, имеющее в русском языке значение ‘певец, музыкант, актер’, постоянно вызывает у студентов ассоциации со словами родного языка: в английском *artist* ‘артист, музыкант’ и ‘художник’, во французском *artiste* ‘артист, исполнитель’ и ‘художник’, в немецком *Artist* ‘актер, исполнитель’ и ‘художник’, в итальянском *artista* ‘артист, музыкант’ и ‘художник’, в испанском *artista* ‘исполнитель’ и ‘художник’. Слова в паре *песок/арена* могут смешиваться по причине межъязыковой омонимии: французское *arène*, итальянское *arena* и испанское *arena* означают также ‘песок’. *Декорация* может ошибочно соотноситься с украшениями в целом, а не только с театром: в английском *decoration* ‘украшение’, во французском *décoration* ‘украшение, убранство’. Слово *аттракцион* может быть ошибочно соотносено со словом *достопримечательность*, поскольку английское и французское *attraction* означают ‘достопримечательность’.

Также в игре-викторине при помощи стратегии **различения** рассматриваются некоторые фразеологизмы, иногда дословно совпадающие с выражениями в европейских языках, например: *встать с левой ноги; строить на песке; считать овец; скелет в шкафу; нет ни души* (в уроке «Дом»).

Поскольку все эти выражения имеют аналоги в европейских языках, происходит

положительный перенос из родного языка в изучаемый.

В спецкурсе в полной мере реализуются и другие **аналитические дедуктивные стратегии** обработки нового материала. Прежде всего, это дедуктивный способ предъявления нового материала: примерам и моделям обязательно предшествует **правило, инструкция**, объясняющая, с какой целью вводится та или иная информация и как нужно с ней работать. Несмотря на множество примеров, сопровождающих ввод новой лексики, основным способом объяснения новых слов является определение. Например: *Район – это часть региона. Например, в Московском регионе (Московской области) 29 районов. Кроме того, большие города в России тоже делятся на районы. Например, в Москве 125 районов. На юго-западе Москвы расположены районы Коньково, Новые Черемушки, Теплый Стан и другие.* Дополнительные способы объяснения, такие как иллюстрация, объяснение преподавателя, контекст, служат вспомогательным, подкрепляющим материалом для учащихся при изучении новой лексической единицы. Даже для игровых заданий даются пояснения. Например, игра «Ток-шоу» открывается подробным описанием правил для играющих с указанием всех возможных ролей участников. Такие, на непросвещенный взгляд, излишние пояснения снимают психологическое напряжение учащихся, адаптируют непонятную и пугающую «игровую ситуацию» до привычной формы коммуникативного задания.

Характерной чертой материалов спецкурса являются **постоянные повторы** уже изученного. Новые слова, впервые представленные в первом уроке «Город»: *пруд, бассейн и озеро* многократно повторяются в следующих уроках спецкурса. Таким образом, в спецкурсе был реализован **аналитический способ запоминания**, основанный на множественном повторении уже пройденного материала.

В спецкурсе была учтена тенденция левополушарных европейцев к **анализму**, членению сложного и многоступенчатого

материала на отдельные этапы, объемной информации на небольшие параграфы, глобальной задачи на несколько маленьких, поэтому для спецкурса характерно постепенное предъявление нового материала.

Кроме того, ярчайшей дедуктивной стратегией является выделение ключевых слов. Вся лексика спецкурса разделена на **ключевую и второстепенную**, в каждом уроке четко выделены ключевые слова, подлежащие обязательному изучению, и дополнительные единицы, предлагаемые для ознакомления. Например, в уроке «Образование» слова *класс, курс, аудитория, лекция, семинар, урок, учитель, преподаватель, воспитатель, репетитор* являются ключевыми лексическими единицами, в то время как *абитуриент, кафедра, зачет, конспект, стипендия* – второстепенными.

При работе с новой лексикой широко используется стратегия **абстрагирование**, когда учащиеся фокусируются на решении **конкретной задачи**. Это проявляется уже при предъявлении новых лексических единиц: их определения и примеры употребления предельно конкретны, точны и сжаты. Иногда такое определение выглядит излишне скрупулезным, например: *Банка – это посуда. Банка шире, чем бутылка. Банка может быть из стекла. В стеклянной банке продают маринованные грибы, соленые огурцы и помидоры, кофе, варенье, сок, компот* (урок «Еда»). Однако опыт работы показывает, что, чем полнее, шире, точнее определение нового слова (при том, что оно сопровождается картинкой и примерами употребления), тем оно понятнее учащимся. Даже давно известные и понятные студентам слова, например, *выходной* требуют подробного объяснения. Например, в определении этой лексической единицы подчеркивается, что *выходной – это обычно, но далеко не всегда суббота и воскресенье*. Стремление к максимально возможной **точности, отсутствию вариативности**, свойственным дедуктивному предъявлению материала, также было реализовано в заданиях спецкурса. Например, в задании нужно подставить подходящее по смыслу слово из изучаемой в

этом уроке группы «Свободное время»: *выходной, отпуск, каникулы, праздник:*

1. – *Милый, ты так много работаешь! По-моему, тебе пора в .....*  
– *К сожалению, мой начальник с тобой не согласен.*

2. *У вас нет возможности отвезти ребенка на море или дачу? Летний лагерь «Солнышко» приглашает ваших детей отдохнуть на природе. Все лето для ваших детей: спортивные игры, курсы английского, купание в реке и прогулки по лесу. Лагерь «Солнышко» – лучшие .....*

3. – *Завтра работаешь? – Нет, у меня .....* – *Что будешь делать? – Утром буду спать до обеда, потом пойду в магазин, потом буду сидеть в Интернете. Как всегда!*

4. – *Ты знаешь, вчера вечером был салют. Разве был какой-то .....*? – *Конечно! 23 февраля – День защитника Отечества.*

Учащиеся с легкостью справляются с этим заданием, поскольку при вводе указанной лексики были даны подробные отличительные признаки того или иного явления: в *отпуск* идут работающие люди, *каникулы* бывают у школьников и студентов, *праздник* – это особый день, посвященный чему-либо, а *выходной* – день, когда не надо идти на работу или в школу/институт.

В спецкурсе представлены задания, предполагающие **самостоятельную работу**, что также свойственно представителям аналитического когнитивного стиля. Помимо традиционных упражнений на подстановку, с которыми студенты справляются самостоятельно, можно перечислить такие типы заданий: «*Найдите примеры в Интернете*», «*Проанализируйте употребление слов в тексте*» и т.п. Самостоятельная работа учащихся также предполагается при выполнении ими творческих заданий с последующим выходом в речь: «*Составьте план туристической поездки*», «*Напишите объявление, афишу, рекламу*», «*Придумайте вопросы, которые вы зададите мэру вашего города*».

В уроках спецкурса много заданий на **трансформации**. Ознакомившись с новой лексикой, студенты получают возможность

активно ее использовать. Например, в уроке «Внешность» учащимся предлагается заменить словами *брюнет, блондин, шатен* и *рыжий* словосочетания *человек с черными волосами, человек со светлыми волосами, человек с каштановыми волосами* и *человек с рыжими волосами*.

Каждый урок спецкурса завершается заданиями **на контроль** изученного материала, которые нередко в нашей практике включались в домашнее задание. В конце спецкурса учащихся ожидает **итоговый тест**, включающий вопросы на проверку всей изученной лексики. В целом же, обучение реализуется **в условиях низкого контроля**, что также соответствует принципам дедуктивного метода обучения.

Таким образом, в двух описанных выше пособиях для иностранцев – носителей аналитического когнитивного стиля – на разном лексико-грамматическом материале были применены сходные методические приемы и подходы в рамках общего дедуктивного. Авторы исходили из следующих ментальных предпочтений учащихся-аналитиков при изучении иностранных языков: стремление к заданному извне плану, алгоритмической единообразной структуре пособия; последовательное восприятие новой информации, внимание к деталям, концентрация на каждом этапе изучения; предпочтение постепенной дозированной подачи материала; склонность к анализу; сфокусированность на выполнении конкретной задачи; индивидуализм; стремление к автономным, самостоятельным формам работы; основополагающее значение инструкций и правил, а не примеров и контекста.

**Заключение (Conclusions).** Авторы отмечают, что, несмотря на внешне различные по социальному статусу контингенты иностранных учащихся, они обладают совершенно сходными когнитивными предпочтениями в области обучения РКИ. Поэтому перечисленные принципы подачи и работы с материалом, весь методический инструментарий двух проанализированных учебных пособий полностью соответствуют аналитическому когнитивному стилю учащихся и во

многим отличаются от известных нам учебных пособий по русскому языку как иностранному. По мнению авторов, обучение русскому языку как иностранному студентов с преобладающим аналитическим когнитивным стилем, в частности европейцев и учащихся инженерно-технических вузов, требует создания специальных учебных материалов, учитывающих когнитивные особенности учащихся данных контингентов. Выделены следующие одинаковые характеристики учебно-методических материалов, ориентированных на учащихся с преобладающим аналитическим когнитивным стилем: алгоритмическая последовательность, дедуктивность предъявления нового материала малыми порциями, конкретность, разделение материала на главное и второстепенное, предоставление студентам большого объема заданий для самостоятельной работы и т. п.

Проблема рассмотрения когнитивных стилей с точки зрения обучения иностранным языкам, несомненно, заслуживает более детального изучения и расширения изучаемых аудиторий учащихся. Игнорирование присущих студентам видов познавательной активности ведет к несовпадению формы и содержания учебных материалов с возможностями, потребностями и интересами студентов, снижению успеваемости и мотивации. Учет когнитивных предпочтений учащихся и создание принципиально новых учебно-методических материалов на этой основе являются актуальными задачами методики преподавания русского языка как иностранного.

### Список литературы

Авдеева И.Б. Когнитивный диссонанс как причина неуспеха при обучении РКИ в вузах инженерного профиля // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. №3. 81-87.

Авдеева И.Б. (а) К вопросу о влиянии Интернета на изучение русского языка как иностранного. В сб.: Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура. Сборник статей III Международной научно-практической конференции. Российский университет дружбы народов. 2019. С. 61-76.

Авдеева И.Б.(б) Формальная и когнитивная специфика Интернет-коммуникации в рамках лингводидактики: новое или уже известное? В сб.: Международное образование и сотрудничество. Сб. научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции. Москва, 2019. С. 4-11.

Авдеева И.Б. Электронно-опосредованная коммуникация: степень ее влияния на пользователей // Мир русского слова. 2020. №4. С. 86-95.

Краснокутская Н.В. Знаки и символы русской и европейской действительности и их использование в учебниках РКИ // Международный аспирантский вестник: Русский язык за рубежом. Москва. 2014. № 1. С. 39-43.

Краснокутская Н.В. Проблема межъязыковой омонимии в преподавании русского языка как иностранного европейским учащимся // Интернет-журнал «Мир науки», 2018 №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/46PDMN118.pdf>. Загл. с экрана. Яз. рус., англ. (дата обращения 5.12.2021).

Краснокутская Н.В. Обучение заимствованной лексике в русском языке как лингводидактическая проблема (на материале спецкурса для иностранных учащихся). Дисс. ... канд. пед. наук, Москва, 2020. 195 с., илл.

Попова В.В. Учет когнитивных стилей при обучении иностранному языку // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2017. №3 (30). С. 14-19.

Сырова М.М. К вопросу об использовании когнитивных стратегий при чтении на начальном этапе обучения РКИ // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10. №1 (34). С. 270-273.

Храмченко Т.А. Учет когнитивных стилей учащихся в инновационных технологиях обучения иностранным языкам // Проблемы педагогики. 2020. №1 (46). С. 113-116.

Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Рабочая тетрадь. В 4-х частях. / Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Орлова Т.К., Артемьева Г.В., Богомолова И.А., Дубинская Е.В., Касарова В.Г., Колосова Т.Г., Филипская Т.А., Цветова Н.Е. Под ред. д. пед. н. И. Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2014. 240 с.

Русский язык для иностранных учащихся инженерного профиля: лексика и грамматика. Электронное приложение для преподавателя. В 4-х частях. / Авдеева И.Б., Васильева Т.В., Ор-

лова Т.К., Артемьева Г.В., Богомолова И.А., Дубинская Е.В., Касарова В.Г., Колосова Т.Г., Филиппская Т.А., Цветова Н.Е. Под ред. д. пед. н. И. Б. Авдеевой. СПб.: Златоуст, 2019. 200 с.

Avdeyeva I.B., Krasnokutskaya N.V. Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language // SHS Web Conf. 2021. Vol. 127. 02014 DOI: 10.1051/shsconf/202112702014.

The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams / Aggarwal, I., Woolley, A., Chabris, C., Malone, T. // Front. Psychol. 10 [February 2019]: 112.

Chen Z, Chen, S. Chien, C. Students' reactions to different levels of game scenarios: a cognitive style approach // Educational Technology & Society. 2017. Vol. 20. №. 4. P. 69-77.

Damart S., Adam-Ledunois S. Impact of cognitive style on group decision and negotiation // Handbook of Group Decision and Negotiation. 2021. Springer, Cham. P. 193-210.

Höffler, T., Koć-Januchta, M., Leutner, D. More evidence for three type of cognitive style: validating the object-spatial imagery and verbal questionnaire using eye tracking when learning with texts and pictures // Applied Cognitive Psychology. Special Issue: Target Article and Commentaries: Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood. January/February 2017. Vol. 31. Issue 1. P. 109-115.

Visualizers versus verbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study / Koć-Januchta M., Höffler T., Thoma G., Precht H., Leutner D. // Computers in Human Behavior. March 2017. Vol. 68. P. 170-179.

Leaver B.L. The next paradigm shift and its historical context // Transformative Language Learning and Teaching. 2021. Cambridge: Cambridge UP. P. 13-22.

Leaver B.L., Campbell C. The shifting paradigm in Russian language pedagogy. From communicative language teaching to transformative language learning and teaching // The Art of Teaching Russian. 2020. Georgetown: Georgetown UP, P. 147-162.

Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency / Nappo R., Romani C., De Angelis G., Galati G. // Experimental Brain Research. 2019. 237 (3). P. 755-768.

Tambi T., Murtadho F., Rafli Z. Learning strategy and cognitive style: the effect on students' writing ability // ICEL 2019: First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language. ICEL 2019, Malang, Indonesia, 23-24 March 2019. P. 43-48.

## References

Avdeyeva, I.B. (2014), "Cognitive dissonance as a cause of failure in the study of Russian as a foreign language at engineering schools", *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Issues of Education: languages and fields*, 3, 81-87. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2019a), "To the question of the influence of the Internet on the study of Russian as a foreign language", *Yazyk i rech' v Internetе: lichnost', obshchestvo, kommunikaciya, kul'tura*, 2019, 61-76. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2019b), "Formal and cognitive specifics of Internet communication in the framework of linguodidactics: new or already known?", *Mezhdunarodnoe obrazovanie i sotrudnichestvo*, 4-11. (In Russian).

Avdeyeva, I.B. (2020), "Electronically mediated communication: the degree of its impact on users", *Mir russkogo slova (The World of Russian Word)*, 4, 86-95. (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2014), "Signs and symbols of Russian and European reality and use of them in textbooks of Russian as a foreign language", *Mezhdunarodny aspirantskij vestnik: Russkij yazyk za rubezhom (International postgraduate bulletin: Russian language abroad)*, 1, 39-43. (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2018), "The problem of interlingual homonymy in teaching Russian as a foreign language to European students", *World of Science*, 1, available at: <https://mirnauki.com/PDF/46PDMN118.pdf>. Title from the screen, Russian, English (Accessed: 05.15.2021). (In Russian).

Krasnokutskaya, N.V. (2020), Learning borrowed vocabulary in Russian as a linguodidactic problem (based on a special course for foreign students). Diss. Ph.D. in Education, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia.

Popova, V.V. (2017), "Consideration of cognitive styles when teaching foreign language", *Vektor nauki TGU. Seriya: Pedagogika, psihologiya*, 3 (30), 14-19. (In Russian).

Syrova, M.M. (2021), "To the question of the usage of cognitive strategies in reading for teaching Russian as a foreign language to beginners", *Baltic Humanitarian Journal*, 10, 1 (34), 270-273. (In Russian).

Khramchenko, T.A. (2020), "Consideration of students' cognitive styles in innovative technologies of teaching foreign languages", *Problems of pedagogy*, 1 (46). 113-116. (In Russian).

Avdeyeva, I.B., Vasilieva, T.V., Orlova, T.K., Artemyeva, G.V., Bogomolova, I.A., Dubinskaya,

E.V., Kasarova, V.G., Kolosova, T.G., Filipinskaya, T.A. and Tsvetova, N.E. (2014), *Russkij yazyk dlya inostrannyh uchashchihsya inzhenerenogo profilya: leksika i grammatika* [Russian for foreign engineering students: vocabulary and grammar], in Professor of Philology Avdeyeva, I.B. (ed.). In 4 parts. Student's book. Zlatoust, St. Petersburg, Russia.

Avdeyeva, I.B., Vasilieva, T.V., Orlova, T.K., Artemyeva, G.V., Bogomolova, I.A., Dubinskaya, E.V., Kasarova, V.G., Kolosova, T.G., Filipinskaya, T.A. and Tsvetova, N.E. (2019), *Russkij yazyk dlya inostrannyh uchashchihsya inzhenerenogo profilya: leksika i grammatika* [Russian for foreign students of engineering: vocabulary and grammar], in Professor of Philology I.B. Avdeyeva (ed.). In 4 parts. Teacher's book. Zlatoust, St. Petersburg, Russia.

Avdeyeva, I.B. and Krasnokutskaya, N.V. (2021), "Cognitive styles in methodology of Russian as a foreign language", *SHS Web Conf.*, 127, 02014. DOI: 10.1051/shsconf/202112702014.

Aggarwal, I., Woolley, A., Chabris, C., and Malone, T. (2019), "The impact of cognitive style diversity on implicit learning in teams". *Front. Psychol.* 07 February 2019, 10, 112.

Chen, Z, Chen, S. and Chien, C. (2017), „Students' reactions to different levels of game scenarios: a cognitive style approach”, *Educational Technology & Society*, 20, 4 (October 2017), 69-77.

Damart, S. and Adam-Ledunois, S. (2021), Impact of cognitive style on group decision and negotiation. *Handbook of Group Decision and Negotiation*. Springer, Cham.

Höfler, T., Koć-Januchta, M. and Leutner, D. (2017), "More evidence for three type of cognitive style: validating the object-spatial imagery and verbal questionnaire using eye tracking when learning with texts and pictures", *Applied Cognitive Psychology. Special Issue: Target Article and Commentaries: Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood*. January/February 2017, 31, 1, 109-115.

Koć-Januchta, M., Höfler, T., Thoma, G., Prechtel H. and Leutner D. (2017), "Visualizers versus verbalizers: effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study", *Computers in Human Behavior*, 68, March 2017, 170-179.

Leaver, B.L. (2021), "The next paradigm shift and its historical context", *Transformative Language Learning and Teaching*, Cambridge, UK, 13-22.

Leaver, B.L. and Campbell, C. (2020), "The shifting paradigm in Russian language pedagogy. From communicative language teaching to transformative language learning and teaching", *The Art of Teaching Russian*, Georgetown UP, Washington, USA, 147-162.

Nappo, R., Romani, C., De Angelis, G. and Galati, G. (2019). "Cognitive style modulates semantic interference effects: evidence from field dependency", *Experimental Brain Research*, 237 (3), 755-768.

Tambi, T., Murtadho, F. and Rafli, Z. (2019), "Learning strategy and cognitive style: the effect on students' writing ability", *ICEL 2019: First International Conference on Advances in Education, Humanities, and Language*. ICEL 2019, Malang, Indonesia, 23-24 March 2019, 43-48.

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.  
**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interests to declare.

#### **Данные авторов:**

**Авдеева Ирина Борисовна**, доктор педагогических наук, доцент, академик ПНИ, профессор кафедры «Русский язык для иностранных граждан» Подготовительного факультета для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет.

**Краснокутская Надежда Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный технологический университет «СТАНКИН».

#### **About the authors:**

**Irina B. Avdeyeva**, Professor of Philology, Academician of PANI, Professor of the Department "Russian Language for Foreign Citizens" of the Preparatory Faculty for Foreign Citizens, Moscow Automobile and Road Construction State Technical University.

**Nadezhda V. Krasnokutskaya**, Ph.D. in Education, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Moscow State University of Technology "STANKIN".