
Research-based learning in teaching the Russian language at university: theory, methodology and pedagogical conditions for implementation

Rakhmonov Azizkhon Bositkhonovich
Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Uzbekistan State World Languages University

Annotation *The article is devoted to the theoretical and methodological substantiation of research activities of students in Russian language classes in higher education. The paper reveals the essence of research activity as a pedagogical category, its place in modern educational concepts, and the specifics of its organization in language education. Domestic and international approaches to defining research competence are analyzed; theoretical foundations – the activity approach, constructivism, and self-determination theory – are examined in relation to Russian language teaching. Pedagogical conditions are identified under which research activity becomes an effective instrument for forming linguistic, communicative, and metacognitive competencies. Special attention is paid to the methodological apparatus: diagnostics, assessment, and evaluation of students' research skills; the use of analytical rubrics and performance-based assessment; and the development of transferable skills and soft skills. The results of the analysis of international studies in the field of inquiry-based learning and problem-based learning are presented. The conclusion is drawn that systematic incorporation of research tasks into the Russian language learning process promotes the development of critical thinking, student autonomy, and improvement of the quality of language education.*

Keywords *Research activities, Russian language, language education, communicative competence, activity approach, problem-based learning, assessment, rubrics, soft skills, critical thinking, student autonomy, metacognitive skills*

Oliy ta'lim muassasalarida rus tilini o'qitishda tadqiqotga asoslangan ta'lim: nazariya, metodologiya va amalga oshirishning pedagogik shartlari

Raxmonov Azizxon Bositxonovich
Pedagogika fanlari doktori, professor,
O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti

Annotatsiya *Maqola oliy ta'lim sharoitida rus tili darslarida talabalarning tadqiqot faoliyatini nazariy va metodologik jihatdan asoslashga bag'ishlangan. Unda pedagogik kategoriya sifatida tadqiqot faoliyatining mohiyati, zamonaviy ta'lim kontseptsiyalaridagi o'rni va til ta'limini tashkil etishning o'ziga xos xususiyatlari ochib beriladi. Tadqiqot kompetentsiyasini aniqlashga oid mahalliy va xorijiy yondashuvlar tahlil qilinadi, rus tilini o'qitishga nisbatan faoliyat yondashuvi, konstruktivizm va o'z-o'zini belgilash nazariyasi kabi nazariy asoslar ko'rib chiqiladi. Tadqiqot faoliyati til, kommunikativ va metakognitiv kompetentsiyalarni shakllantirishning samarali vositasiga aylanadigan pedagogik shartlar aniqlanadi.*

Diagnostika, baholash (assessment) va ekspertiza (evaluation) kabi metodologik apparat, analitik rubrikalar (rubrics) va performativ baholash shakllarini (performance-based assessment) qo'llash, shuningdek universal (transferable skills) va yumshoq ko'nikmalarni (soft skills) shakllantirishga alohida e'tibor qaratiladi. Inquiry-based learning va problem-based learning sohasidagi xalqaro tadqiqotlar tahlilining natijalari taqdim etiladi. Rus tili o'quv jarayoniga tadqiqot topshiriqlarini muntazam kiritish tanqidiy fikrlashni rivojlantirish, o'quvchilar mustaqilligini oshirish va til ta'limi sifatini yaxshilashga yordam beradi, degan xulosa chiqariladi.

Kalit so'zlar *Tadqiqot faoliyati, rus tili, til ta'limi, kommunikativ kompetensiya, faoliyat yondashuvi, muammoli ta'lim, baholash, rubrikalar, yumshoq ko'nikmalar, tanqidiy fikrlash, talabalar mustaqilligi, metakognitiv ko'nikmalar*

Исследовательское обучение в преподавании русского языка в вузе: теория, методология и педагогические условия реализации

Рахмонов Азизхон Боситхонович
*Доктор педагогических наук, профессор,
Узбекский государственный университет
мировых языков*

Аннотация *Статья посвящена теоретическому и методологическому обоснованию исследовательской деятельности студентов на занятиях по русскому языку в условиях высшей школы. В работе раскрывается сущность исследовательской деятельности как педагогической категории, её место в современных образовательных концепциях, а также специфика организации в языковом образовании. Анализируются отечественные и зарубежные подходы к определению исследовательской компетентности, рассматриваются теоретические основания – деятельностный подход, конструктивизм, теория самодетерминации – применительно к обучению русскому языку. Выявлены педагогические условия, при которых исследовательская деятельность становится эффективным инструментом формирования языковой, коммуникативной и метакогнитивной компетенций. Особое внимание уделяется методологическому аппарату: диагностике (diagnostics), оценке (assessment) и экспертизе (evaluation) исследовательских умений студентов, применению аналитических рубрик (rubrics) и перформативных форм оценивания (performance-based assessment), а также формированию универсальных (transferable skills) и мягких навыков (soft skills). Представлены результаты анализа международных исследований в области inquiry-based learning и problem-based learning. Сделан вывод о том, что систематическое включение исследовательских заданий в учебный процесс по русскому языку способствует развитию критического мышления, автономии учащихся и повышению качества языкового образования.*

Ключевые слова *Исследовательская деятельность, русский язык, языковое образование, коммуникативная компетенция, деятельностный подход, проблемное обучение, оценивание, рубрики, мягкие навыки, критическое мышление, автономия студентов, метакогнитивные умения*

Введение

Современный этап развития высшего образования характеризуется переориентацией с трансляционной модели обучения на деятельностную, предполагающую активное участие студента в конструировании знания. В условиях компетентностной парадигмы, нашедшей отражение в государственных образовательных стандартах нового поколения, особую значимость приобретает исследовательская деятельность как вид учебной работы, обеспечивающий не только усвоение предметного содержания, но и формирование надпредметных умений – критического мышления, самостоятельности суждений, способности к постановке и решению проблем. Применительно к дисциплине «Русский язык» данная стратегия приобретает дополнительное дидактическое измерение: язык выступает одновременно объектом изучения и инструментом познания, что создаёт уникальные возможности для интеграции предметных и исследовательских задач.

Актуальность темы обусловлена рядом противоречий, наблюдаемых в практике преподавания русского языка в высшей школе: между декларируемой ориентацией на формирование исследовательской компетентности и преобладанием репродуктивных методов обучения; между богатством методологического арсенала современной лингводидактики и недостаточной разработанностью конкретных технологий включения студентов в исследовательскую деятельность на занятиях по русскому языку.

Настоящая статья направлена на преодоление данного разрыва посредством систематизации теоретических оснований и прикладных механизмов организации исследовательской деятельности студентов.

Цель исследования – определить теоретические и методологические основания организации исследовательской деятельности студентов на занятиях по русскому языку, выявить педагогические условия её эффективности и обосновать систему диагностики и оценивания соответствующих компетенций. Объектом исследования является учебный процесс по русскому языку в высшей школе; предметом – исследовательская деятельность как его структурный компонент.

Теоретические основы

Исследовательская деятельность в педагогике трактуется как специально организованная познавательная деятельность учащихся, воспроизводящая основные этапы научного исследования: формулировку проблемы, выдвижение гипотезы, сбор и интерпретацию данных, формулировку выводов. Теоретическим основанием данного подхода служит деятельностная концепция, разработанная в отечественной психологии. Выготский, раскрывая механизм зоны ближайшего развития, показал, что подлинное развитие осуществляется не через усвоение готовых знаний, а в процессе решения задач на пределе актуальных возможностей субъекта при поддержке более компетентного участника (Vygotsky, 1999; 264). Данное положение имеет принципиальное значение для организации исследовательских занятий: задание должно

находиться в зоне достижимой трудности, а роль преподавателя состоит в создании «лесов» (scaffolding), поддерживающих, но не замещающих самостоятельный поиск студента.

А.Н. Леонтьев разграничил деятельность, действие и операцию, подчеркнув, что деятельность конституируется мотивом: исследовательская деятельность студента подлинна лишь тогда, когда она направлена на открытие нового для субъекта знания, а не на воспроизведение известного (Leontiev, 1975; 82). Это разграничение имеет практические следствия: задания на заполнение пропусков или воспроизведение грамматического правила, будучи учебными действиями, не являются исследовательской деятельностью в строгом смысле; подлинное исследование предполагает проблемный характер задачи и неалгоритмизированный поиск решения.

В зарубежной дидактике теоретическим прообразом исследовательской деятельности является концепция «обучения через открытие» (discovery learning) Дж. Брунера, согласно которой усвоение структуры предметной области эффективнее всего происходит тогда, когда учащийся самостоятельно выявляет закономерности, а не воспринимает их в готовом виде (Bruner, 1960; 21). Дж. Дьюи ещё раньше обосновал принцип «обучения через делание» (learning by doing), рассматривая познание как процесс решения подлинных проблем, возникающих в опыте учащегося (Dewey, 1933; 78). В лингводидактике эти идеи нашли воплощение в коммуникативном методе: коммуникативная задача, неизменно сопряжённая с поиском и обработкой языкового материала, обладает свойствами исследовательской ситуации (Passov, 1991; 34).

С точки зрения психологии обучения, вовлечение студентов в исследовательскую деятельность обеспечивается механизмами

внутренней мотивации. Э. Деси и Р. Райан в теории самодетерминации выделяют три базовые психологические потребности – автономию, компетентность и принадлежность, – удовлетворение которых в учебной деятельности предсказывает глубинное, а не поверхностное усвоение содержания (Deci, Ryan, 2008; 183). Исследовательские задания по русскому языку – анализ языкового корпуса, составление лингвистических аннотаций, этимологические изыскания, дискурс-анализ текстов – дают студентам опыт подлинной автономии и переживание роста компетентности, что существенно повышает учебную мотивацию.

Важным теоретическим конструктом является понятие метакогниции – способности субъекта осознавать, контролировать и регулировать собственные познавательные процессы. И.А. Зимняя, анализируя структуру учебной деятельности, указывает, что исследовательская составляющая формирует у студентов рефлексивное отношение к языку как системе, позволяя перейти от наивной языковой интуиции к осознанному лингвистическому анализу (Zimnyaya, 2004; 142). Таким образом, исследовательская деятельность служит одновременно средством формирования предметных (языковых) и метапредметных (метакогнитивных) компетенций.

Теоретические основания исследовательской деятельности студентов на занятиях по русскому языку образуют синтез деятельностного, конструктивистского и мотивационного подходов. Данный синтез не эклектичен: все три подхода объединяет признание субъектной позиции учащегося как условия подлинного развития, что и составляет методологическое ядро исследовательского обучения.

Анализ исследований

Международное педагогическое сообщество накопило значительный

исследовательский опыт в области inquiry-based learning (IBL) – обучения на основе исследовательского запроса. Метаанализ Дж. Хэтти, охватывающий более восьмисот независимых исследований, свидетельствует о том, что стратегии, основанные на активном исследовании и самооценке, дают существенно больший прирост учебных достижений (effect size > 0,5), чем традиционные пассивные формы обучения (Hattie, 2009; 243). Применительно к языковому обучению это означает, что задания, в которых студент анализирует живой языковой материал и строит гипотезы о его организации, превосходят по эффективности упражнения на заполнение пропусков или механическое запоминание правил.

С.Е. Хмело-Сильвер в систематическом обзоре исследований проблемно-ориентированного обучения (problem-based learning, PBL) показала, что данный формат способствует формированию как предметных знаний, так и универсальных компетенций – способности к совместному решению проблем, навыков аргументации, умения работать с информационными источниками (Hmelo-Silver, 2004; 255). В контексте обучения русскому языку перечисленные компетенции прямо соответствуют требованиям коммуникативного стандарта: студент, проводящий мини-исследование по синтаксису делового текста, одновременно осваивает нормы официально-делового стиля и развивает аналитические способности.

Отечественная педагогика располагает богатой традицией проблемного обучения, систематически разработанной М.И. Махмутовым. Предложенная им типология проблемных ситуаций – ситуация неожиданности, конфликта, опровержения, несоответствия – непосредственно применима к занятиям по русскому языку (Makhmudov, 1975; 183). Ситуация лингвистического конфликта (столкновение

нормы и узуса, варианты произношения или ударения, разночтения в грамматических справочниках) является мощным стимулом для исследовательской активности студентов. В.Т. Кудрявцев показал, что проблемное обучение не сводится к постановке трудных вопросов, а предполагает создание условий, при которых студент испытывает подлинное интеллектуальное затруднение и вынужден искать нестандартное решение (Kudryavtsev, 1991; 24).

В области языкового образования особого внимания заслуживают работы А.Н. Щукина, в которых исследовательская деятельность рассматривается как компонент языковой компетенции, а не только как метапредметный навык (Shchukin, 2004; 201). Данная позиция представляется принципиальной: на занятиях по русскому языку исследовательская деятельность должна быть органично встроена в языковое содержание, а не носить характера «надстройки» над традиционным обучением. А.А. Леонтьев, разрабатывая теорию речевой деятельности, подчёркивал, что владение языком предполагает способность к рефлексии над собственным речевым поведением, а не только к воспроизведению языковых образцов (Leontiev, 1969; 27).

М. Кокран-Смит и С. Лайтл в своей концепции «исследования как позиции» (inquiry as stance) обосновали, что исследовательская ориентация является не методом, а фундаментальной установкой, пронизывающей все аспекты образовательной деятельности (Cochran-Smith, Lytle, 2009; 37). Перенесённая в контекст преподавания русского языка, эта идея предполагает формирование у студентов устойчивого аналитического отношения к языковым фактам – способности видеть в каждом тексте исследовательский объект. С. Савиньон, разрабатывая теорию коммуникативной

компетенции, указала на неразрывную связь между способностью к аутентичной коммуникации и умением анализировать языковые явления в контексте их реального употребления (Savignon, 1997; 14). Коммуникативно ориентированное исследование – анализ газетных заголовков, изучение речевых стратегий в публичном дискурсе, сопоставление стилистических регистров – органично соединяет языковую и исследовательскую составляющие обучения.

Анализ международных и отечественных исследований позволяет констатировать: исследовательская деятельность на занятиях по русскому языку является доказательно эффективным дидактическим инструментом, позволяющим одновременно достигать предметных и надпредметных образовательных результатов. Ключевым условием эффективности выступает не формальное включение «исследовательских» заданий в учебный план, а создание подлинной исследовательской ситуации, порождающей интеллектуальное затруднение и требующей самостоятельного поиска решения.

Методология

В качестве методологического основания настоящего исследования избран интегративный подход, объединяющий системный анализ педагогических концепций, компаративный анализ международного опыта и теоретическое моделирование. Опираясь на принципы деятельностного подхода, мы рассматриваем исследовательскую деятельность как целостную единицу педагогического процесса, включающую три взаимосвязанных компонента: мотивационно-ориентировочный (принятие исследовательской задачи и формирование плана её решения), операциональный (поиск, обработка и интерпретация языкового материала) и рефлексивно-оценочный (соотнесение

полученных результатов с исходной задачей и осмысление методологии исследования).

Диагностика (diagnostics) исследовательских умений студентов предполагает выявление исходного уровня сформированности отдельных компонентов исследовательской компетентности – умения формулировать проблему, находить и критически оценивать источники информации, строить аргументированные выводы. Диагностика отличается от оценивания (assessment) по функции: если первая направлена на получение информации о текущем состоянии компетентности студента с целью корректировки учебного процесса, то второе фиксирует достигнутый уровень и выносит педагогическое суждение. Экспертиза (evaluation) представляет собой более высокий уровень методологической рефлексии: она относится не к отдельному студенту, а к качеству образовательной программы или учебного курса в целом.

Для диагностических целей целесообразно использовать аналитические рубрики (analytical rubrics), позволяющие операционализировать расплывчатые компетентностные описания в конкретные измеримые показатели. Рубрика исследовательского эссе по русскому языку может включать следующие критерии: точность постановки исследовательского вопроса, обоснованность привлечения языковых источников, корректность лингвистического анализа, аргументированность и логичность выводов, соответствие научному стилю изложения. Каждый критерий описывается на нескольких уровнях достижения (недостаточный, базовый, продвинутый, высокий), что трансформирует оценивание из субъективного акта в инструмент педагогического управления и самодиагностики студента.

Перформативное оценивание (performance-based assessment) – защита

исследовательского проекта, лингвистическое портфолио, аналитическое эссе – создаёт возможность для более полного и нюансированного выявления исследовательских достижений студента, чем стандартизированный тест. Данный формат особенно органичен для занятий по русскому языку, поскольку позволяет одновременно оценить языковую правильность (норма и стиль), аргументативную структуру текста и глубину лингвистического анализа.

В контексте формирования мягких навыков (*soft skills*) и универсальных компетенций (*transferable skills*) исследовательская деятельность на занятиях по русскому языку обеспечивает развитие коммуникативных, организационных, аналитических и коллаборативных умений, востребованных в профессиональной деятельности вне зависимости от специализации студента. Данные навыки не являются побочным эффектом исследовательского обучения – они формируются целенаправленно при условии, что задания проектируются с учётом их развития и включают рефлексивный компонент.

Таким образом, методология организации исследовательской деятельности студентов на занятиях по русскому языку строится на взаимодополняющих принципах: проблемности заданий, диагностической направленности оценивания, рубричной прозрачности критериев и рефлексивного сопровождения учебного процесса.

Результаты

На основе проведённого теоретического анализа сформулированы педагогические условия эффективной организации исследовательской деятельности студентов на занятиях по русскому языку.

Первым условием является постановка аутентичных исследовательских задач, связанных с реальными языковыми

явлениями и актуальными для студентов проблемами. Аутентичность задания усиливает внутреннюю мотивацию и обеспечивает продуктивную вовлечённость. Примерами таких задач служат: анализ изменений в лексике русского языка под влиянием интернет-коммуникации; исследование стилистической вариативности в текстах средств массовой информации; сопоставительный анализ синтаксических структур научного и публицистического стиля; изучение прецедентных текстов в современном дискурсе.

Вторым условием является методически организованное сопровождение исследовательского процесса. Преподаватель выступает не транслятором знания, а фасилитатором: направляет поисковую деятельность студентов, задаёт уточняющие вопросы, указывает на логические противоречия в ходе анализа. Принцип «управляемого открытия», сформулированный Брунером, предполагает дозированную помощь, не снимающую с учащегося ответственности за конечный результат (Bruner, 1960; 54). На практике это означает: преподаватель помогает студенту сформулировать исследовательский вопрос, но не предлагает готового ответа; указывает на противоречие в интерпретации языкового факта, но не устраняет его.

Третьим условием является интеграция рефлексивного компонента на всех этапах исследовательской деятельности. Студенты должны не только проводить лингвистический анализ, но и осмысливать методологию своей работы: почему выбран именно этот материал, какие альтернативные интерпретации возможны, каковы ограничения проведённого исследования. Рефлексивный дневник, портфолио лингвистических наблюдений, методологическое введение к исследовательскому проекту – инструменты формирования метакогнитивных умений,

без которых исследовательская деятельность рискует свестись к механическому сбору языкового материала.

Четвёртым условием является использование многоуровневой системы оценивания, включающей самооценку, взаимооценку и экспертное оценивание преподавателя с применением аналитических рубрик. Такая система обеспечивает не только итоговую аттестацию, но и непрерывную обратную связь, ориентирующую студента на улучшение результата. Исследования в области формирующего оценивания убедительно свидетельствуют о том, что регулярная содержательная обратная связь является одним из наиболее значимых факторов учебных достижений (Hattie, 2009; 186).

Пятым условием является организация коллективных форм исследовательской деятельности – мини-конференций, лингвистических дискуссий, совместных исследовательских проектов. Коллаборативное исследование формирует коммуникативные и социальные компетенции, закрепляет навык аргументированной дискуссии на русском языке, создаёт среду интеллектуального обмена, в которой каждый участник одновременно является субъектом и адресатом научной коммуникации.

Выявленные условия образуют целостную систему: аутентичность задания создаёт мотивацию, сопровождение обеспечивает продуктивность поиска, рефлексия формирует метакогнитивные умения, многоуровневое оценивание поддерживает самодиагностику, а коллаборативные форматы создают коммуникативный контекст для языкового развития.

Обсуждение

Полученные результаты позволяют уточнить место исследовательской деятельности в системе методов преподавания русского языка. Данный

подход не противостоит традиционным формам работы – грамматическому анализу, орфографическому тренингу, работе с текстом, – но надстраивается над ними, придавая им новое дидактическое измерение. Студент, усвоивший правило через собственное «открытие» в ходе анализа языкового корпуса, демонстрирует существенно более высокий уровень удержания знания по сравнению с тем, кто получил правило в готовом виде. Этот тезис подтверждается метааналитическими данными, фиксирующими устойчивые эффекты стратегий активного обучения (Hattie, 2009; 186).

Вместе с тем необходимо учитывать ограничения рассматриваемого подхода. Исследовательская деятельность требует значительных временных ресурсов, высокого уровня мотивации и наличия у студентов базовых методологических умений. На начальных этапах обучения целесообразно применять структурированные исследовательские задания с чётко заданным алгоритмом действий, постепенно переходя к более открытым форматам по мере роста компетентности и автономии студентов. Данный принцип постепенного снятия «лесов» вполне соответствует идее зоны ближайшего развития в её применении к педагогическому проектированию (Vygotsky, 1999; 264).

Дискуссионным остаётся вопрос о соотношении исследовательской деятельности и формирования базовых языковых навыков. Отдельные исследователи указывают на риск «растворения» предметного содержания в процессуальных аспектах исследования. Данная опасность реальна, однако преодолима при условии чёткой формулировки предметных целей каждого исследовательского задания и последующей систематизации языкового материала. Исследовательская деятельность в языковом образовании должна выполнять

инструментальную функцию: её результатом является не только исследовательский продукт, но и обогащённый лексико-грамматический опыт студента (Shchukin, 2004; 312).

Важным аспектом является проблема оценивания исследовательской деятельности в условиях разнородных студенческих групп. Применение единых рубрик в группах с различным уровнем языковой подготовки требует адаптации критериев; при этом принцип справедливости оценивания (*fairness in assessment*) должен оставаться приоритетным. Перформативное оценивание – защита исследовательского проекта, лингвистическое портфолио – создаёт возможность для более полного и нюансированного выявления исследовательских достижений студента, нежели стандартизированный тест, поскольку позволяет учесть индивидуальную траекторию развития.

Необходимо также отметить, что исследовательская деятельность по русскому языку обладает значительным воспитательным потенциалом: работа с языковым материалом разных эпох и стилей формирует у студентов историко-культурную рефлексию, понимание языка как живой системы, отражающей социокультурный опыт народа. Тем самым исследовательская деятельность выходит за рамки узкопредметных задач и реализует гуманитарный потенциал языкового образования в полной мере.

Заключение

Проведённый анализ свидетельствует о том, что исследовательская деятельность студентов на занятиях по русскому языку представляет собой методологически обоснованный и практически эффективный

дидактический инструмент, отвечающий требованиям современной компетентностной парадигмы образования. Интеграция принципов деятельностного подхода, проблемного обучения, теории самодетерминации и коммуникативной методики создаёт устойчивую теоретическую базу для проектирования исследовательских заданий по русскому языку.

Систематическое включение исследовательских задач в учебный процесс обеспечивает одновременное достижение предметных – языковой компетенции, коммуникативной компетенции – и надпредметных – критического мышления, метакогнитивных умений, *soft skills* – образовательных результатов. Условиями педагогической эффективности выступают аутентичность заданий, методически организованное сопровождение, рефлексивный компонент, многоуровневое оценивание с применением аналитических рубрик и коллаборативные форматы работы.

Перспективами дальнейших исследований являются: разработка типологии исследовательских заданий по русскому языку с учётом уровня владения языком и предметного содержания курса; эмпирическая проверка эффективности различных форматов исследовательской деятельности в сопоставительном аспекте; создание инструментария диагностики и оценивания исследовательской компетентности студентов языковых специальностей. Реализация данных направлений позволит перевести исследовательскую деятельность из области методических рекомендаций в область научно обоснованной педагогической практики.

References:

1. Zimnyaya, I. A. (2004). *Pedagogicheskaya psikhologiya: Uchebnik dlya vuzov* [Pedagogical psychology: Textbook for universities]. Logos.
2. Passov, E. I. (1991). *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu* [Communicative method of teaching foreign language speaking]. Prosveshchenie.
3. Vygotsky, L. S. (1999). *Myshlenie i rech* [Thought and language]. Labirint.
4. Makhmutov, M. I. (1975). *Problemnoye obucheniye: Osnovnyye voprosy teorii* [Problem-based learning: Key theoretical issues]. Pedagogika.
5. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
6. Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath.
7. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
8. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(3), 182–185.
9. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
10. Leontiev, A. A. (1969). *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost* [Language, speech, speech activity]. Prosveshchenie.
11. Shchukin, A. N. (2004). *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Teaching foreign languages: Theory and practice]. Filomatis.
12. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
13. Savignon, S. J. (1997). *Communicative competence: Theory and classroom practice*. McGraw-Hill.
14. Leontiev, A. N. (1975). *Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost* [Activity, consciousness, personality]. Politizdat.
15. Kudryavtsev, V. T. (1991). *Problemnoye obucheniye: Istoki, sushchnost, perspektivy* [Problem-based learning: Origins, essence, prospects]. Znanie.