

Изучение диапазона внимания у хорватских студентов, изучающих русский язык

Polčić, Robert

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:170598>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-12**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Изучение диапазона внимания у хорватских студентов, изучающих русский язык

Student: Robert Polčić

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

U Zagrebu, 14.06.2023.

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za istočnoslavenske jezike i književnosti
Katedra za ruski jezik

Diplomski rad

Studying the attention span of Croatian students of Russian

Student: Robert Polčić

Mentor: dr. sc. Marina Jajić Novogradec, poslijedoktorandica

U Zagrebu, 14.06.2023.

IZJAVA O AUTORSTVU

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Изучение диапозона внимания у хорватских студентов, изучающих русский язык* izradio potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr. sc. Marine Jajić Novogradec.

Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Vlastoručni potpis studenta

Robert Polčić

Содержание

1 Введение.....	1
2 Индивидуальные различия между учащимися в изучении иностранного языка .	2
3 Общая характеристика внимания в психологии	8
4 Мировые исследования внимания в учебном процессе	9
5 Исследование диапазона внимания у хорватских студентов, изучающих русский язык	12
5.1 Цель исследования и исследовательские вопросы.....	12
5.2 Методология исследования	14
5.2.1 Опрошенные.....	14
5.2.2 Методы исследования.....	14
6 Результаты	17
6.1 Анализ общих данных студентов в опросе (идентифицирующая часть)	17
6.2 Анализ утверждений в опросе (исследовательская часть)	19
7 Заключение	31

Литература

Приложение

Sažetak

Životopis

1. Введение

Учебный процесс всегда состоял из двух взаимосвязанных частей, двух противоположных полюсов одного и того же процесса передачи знаний. Подобно принципам Инь и Ян даосского символа тайцзиту¹, преподаватель и ученик являются важными составляющими одной и той же монеты. Это должны принять во внимание каждый исследователь и преподаватель, стремящиеся лучше понять учебный процесс и желающие улучшить собственное педагогическое мастерство.

В настоящее время у преподавателей есть почти неограниченные ресурсы для улучшения методов обучения, но, если они хотят больше усовершенствовать свое преподавание, они должны учитывать учебный процесс с точки зрения своих учеников. Есть несколько факторов, влияющих на успеваемость учащегося в классе, при чем способность учащегося сосредоточить внимание на учебном материале в течение учебного процесса является одним из них.

Целью нашей дипломной работы является исследование диапазона внимания у хорватских студентов, т. е. исследование мнения студентов об эффективности занятий различной продолжительности и их влиянии на запоминание учебного материала в изучении русского языка. Также исследуется эффективность занятий по языку² и занятий по литературе, чтобы установить разницу между восприятием учащимися влияния продолжительности занятий на изучение практики по сравнению с изучением теории. Данная работа состоит из теоретической и экспериментальной частей.

Теоретическая часть работы посвящена индивидуальным характеристикам студентов, изучающих иностранный язык, и влиянию этих характеристик на процесс изучения языка. Особое внимание уделяется мотивации учащихся, которая часто является фактором, который больше всего влияет на процессы образовательной и воспитательной деятельности в обучении. В лингводидактической литературе можно различать несколько видов мотивации. Есть мотивация к определенному языку

¹ Тайцзиту – это символ, представляющий философскую традицию даосизма. Он состоит из двух половинок, которые окружают друг друга, Инь и Ян, символизируя две противоположности, существующие в полной гармонии.

² Когда говорим о занятиях по языку, речь идет именно об «уроках по русскому языку» (хорв. «Jezične vježbe»). Причина в том, что на других предметах языковой части программы русского языка и литературы есть теоретическая и практическая часть.

учащихся, мотивация к учебным материалам, используемым в классе, мотивация к преподавателю, и мотивация к самому уроку.

Центральной частью теоретического обоснования работы является обсуждение понятия *внимание*, в том числе диапазона внимания с психологической точки зрения.

Также приводятся разные исследования по теме внимания в классе, указывающие на то, что конспектирование студентов не указывает на внимание (Scerbo и др. 1992), что оно является самым высоким в первые и последние 10 минут занятия (Wilson 2007), что одна и та же группа учащихся будет обращать внимание по-разному с разными учителями (Johnstone и Percival 1976), и что пик концентрации внимания учащихся приходится на первые 10-15 минут занятия (Stuart и Rutherford 1978).

Экспериментальная часть работы представляет собой цель исследования и исследовательские вопросы, методологию исследования, результаты и заключение. Результаты показали, что опрошенные изначально были более мотивированы на уроке литературы, чем на уроке языка, как с точки зрения учебного курса, так и с точки зрения работы преподавателя на уроке. Кроме того, согласно их мотивации, у опрошенных были более высокие оценки на уроке литературы, чем на уроке языка. Как по языку, так и по литературе большинство опрошенных сообщили, что они предпочитают более короткие занятия в неделю, хотя опрошенные согласились с этим в большей мере касательно уроков литературы, чем уроков языка. Что касается самоотчета опрошенных о том, как они усвоили материал, то большинство опрошенных сообщили, что они усвоили 50% или менее как на уроке языка, так и на уроке литературы, с той разницей, что на уроке литературы опрошенные разошлись во мнениях чуть больше, чем для языкового класса.

2. Индивидуальные различия между учащимися в изучении иностранного языка

Касательно процесса обучения, необходимо учитывать его сложность. Процесс учения – это не отдельный навык, который можно развивать линейно, а комбинация различных навыков, привычек и подходов. Согласно Елене Дмитриевной Божович (2021):

„В процессе учения успешность школьника в освоении всех предметов может достигаться принципиально разными механизмами, значит мы должны признать, что учение – это не однородная деятельность, а скорее разные деятельности. Это тем более верно в тех случаях, когда ученик успешен в одних предметах и неуспешен – в других.“ (Божович 2021: 2)

Ясно, что индивидуальные различия влияют на изучение языка, а также то, что точное влияние трудно различить, поскольку термин «индивидуальные различия» охватывает широкий спектр характеристик и черт личности. Осознание индивидуальных различий учащихся побудило лингвистов и учителей изучить различные подходы к обучению. Таким образом, учителя стали лучше подготовлены к работе с более широким кругом личностей учащихся.

Талханова Фатима Дзамболатовна, которая писала о развитии разных подходов к обучению, вызванных индивидуальными различиями, отметила, что:

„Экспериментальная модель обучения иностранному языку была реализована в форме дифференцированного подхода и основана на следующих психолого-педагогических принципах:

- учет индивидуально-психологических особенностей личности в процессе обучения;
- использование различных средств и каналов воздействия на психические процессы обучаемого, т. е. опоры на преимущественно слуховое или зрительное восприятие;
- принцип установки, обеспечивающий оптимальную настройку сенсорных систем, внимания, памяти.“ (Дзамболатовна 2018: 2)

Когда мы говорим об индивидуальных различиях и способностях учащихся, важно уточнить эти термины. Борис Михайлович Теплов (2014: 1) предлагает три толкования слова *способность*. „Во-первых, под способностями понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого.“ (Теплов 2014: 1). Другими словами, имея в виду обучение, педагогам и исследователям в области образования важно осознавать, что класс не является однородной группой людей. У каждого человека есть множество характеристик, которые могут сделать нас похожими или непохожими друг на друга. Распространено

мнение, что индивидуальный характер учащегося дает ему преимущество или недостаток (точнее, преимущества в одних областях и недостатки в других).

Второе предложенное Б. М. Тепловым толкование слова *способность* сужает значение термина *способность* до тех конкретных способностей, которые влияют на способность человека выполнять деятельность:

„Во-вторых, способностями называют не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей.“
(Теплов 2014: 1)

Б. М. Теплов утверждает, что, хотя такие характеристики, как вспыльчивость, вялость и медлительность, могут проявляться как индивидуальные различия, проявляемые некоторыми людьми, они не считаются *способностями*, поскольку не влияют на их успех в выполнении деятельности.

В конце концов, Б. М. Теплов предлагает третье толкование: „В-третьих, толкование *способность* не сводится к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека.“ (Теплов 2014: 1) Автор приводит различие между термином *способность* с одной стороны, и такими понятиями, как *знание*, *навыки* и *умения* с другой. Он утверждает, что наличие или отсутствие способностей – это то, что облегчает или затрудняет человеку получение знаний, принятие навыков или изучение умений. Согласно теории Б. М. Теплова, человек, обладающий большими знаниями или изучивший необходимые навыки для конкретной деятельности, не обязательно обладает высокими способностями, но человек, обладающий высокими способностями будет обучаться новым знаниям и навыкам легко.

Петси М. Лайтбаун и Нина Спада (Lightbown и Spada 2013: 77-91) перечисляют следующие индивидуальные различия в изучении иностранного языка, так как интеллект, способность к изучению языка, стили обучения, личность, отношение к языку и мотивация, мотивация в классе, и убеждения учащихся в учебном процессе.

Что касается интеллекта как индивидуального различия учащихся, П. М. Лайтбаун и Н. Спада (2013: 79-80) отмечают, что сам термин традиционно подразумевал индивидуальную успеваемость по определенным видам тестов. Во-первых, авторы утверждают, что, несмотря на то, что в ранних исследованиях сообщалось о корреляции

между высокими результатами тестов IQ и успехами в изучении языка, настоящие исследования показали, что способности, проверяемые тестами IQ, могут быть хорошим предиктором, когда речь идет об анализе языка и изучении правил, но не обязательно, когда речь идет об использовании языка вне класса или в классах, более ориентированных на коммуникацию. Во-вторых, П. М. Лайтбаун и Н. Спада ссылаются на предположение Говарда Гарднера (Gardner 1993) о том, что „люди обладают множественным интеллектом и что традиционные тесты IQ оценивают лишь ограниченный диапазон способностей“ (Lightbown и Spada 2013).

Термин «способность к изучению языка» относится к определенным способностям, которыми может обладать учащийся, считающийся надежным предиктором успеха в изучении языка. П. М. Лайтбаун и Н. Спада перечисляют несколько способностей к изучению языка: „способность идентифицировать и запоминать новые звуки, понимать функцию определенных слов в предложениях, определять грамматические правила на основе языковых образцов и запоминать новые слова“. В своей работе авторы также ссылаются на книгу Ника Эллиса «Память для языка» (англ. *Memory for language*) (Ellis 2001). Н. Эллис утверждает, что *рабочая память*, или *кратковременная память*, могут быть наиболее важной переменной в прогнозировании успеха учащихся во многих ситуациях изучения языка.

С другой стороны, индивидуальные различия между учащимися указывают на то, что разные учащиеся имеют разные предпочтения в подходе, анализе и изучении нового материала. Другими словами, у студентов разные стили обучения. П. М. Лайтбаун и Н. Спада (2013: 83) упоминают „стили обучения, основанные на восприятии“. Этот термин относится к людям, которым легче учиться с помощью визуальной стимуляции (визуалы), слушая материал (аудиалы), и есть люди, которым легче учиться с помощью движения (кинестетики).

Есть несколько черт личности, которые считаются влияющими на изучение языка учащимися. Среди них экстраверсия/интроверсия, тревога учащегося и готовность учащегося к общению.

П. М. Лайтбаун и Н. Спада (2013: 84) отмечают, что, хотя часто утверждается, что экстраверты более успешны в изучении языка, есть исследования, которые это не подтверждают. С одной стороны, показано, что определенные характеристики, связанные с экстраверсией, такие как напористость и авантюризм, коррелируют с

успехом в изучении второго языка. С другой стороны, тихие ученики, которые более склонны к наблюдению, как доказано, очень успешно осваивают язык в определенных ситуациях.

Тревога учащихся, или „чувства беспокойства, нервозности и стресса, которые испытывают многие учащиеся при изучении второго языка...“ (Lightbown и Spada 2013: 85), привлекли большое внимание исследователей в области образования. Есть два основных подхода, на которые указывают П. М. Лайтбаун и Н. Спада. Некоторые исследователи рассматривают учебную тревожность как постоянную черту характера учащихся. С другой стороны, утверждается, что тревожность учащихся может быть ситуативной и временной. Учащийся может нормально функционировать в определенных ситуациях, но испытывать тревогу, например, когда он выступает перед другими или сдает тесты. И последнее, что касается беспокойства, это то, что не обязательно должно быть чем-то негативным:

„Испытание беспокойства перед тестом или устной презентацией может обеспечить правильное сочетание мотивации и сосредоточенности на успехе. Поскольку тревога часто считается негативным термином, некоторые исследователи решили использовать другие термины, которые они считают более нейтральными. [...] Они обнаружили, что напряжение, которое испытали учащиеся в ходе их исследования, воспринималось как полезное, так и вредное, и что оно также было связано с социальными взаимодействиями учащихся внутри и вне класса.“ (Lightbown и Spada 2013: 85)

Тревога или напряжение могут быть источником мотивации для студентов работать усерднее, а также могут быть чем-то, что мешает учащемуся хорошо успевать в языковом классе.

Готовность к общению – еще одна черта учащегося, связанная с тревожностью. Согласно П. М. Лайтбауну и Н. Спаде (2013: 86), „ [готовность к общению] может меняться в зависимости от количества присутствующих людей, темы разговора, формальности обстоятельств и даже от того, чувствуем ли мы себя усталыми или энергичными в данный момент.“

Отношение учащегося к языку и его мотивация к изучению языка оказывают значительное влияние на его успех. Как отмечают П. М. Лайтбаун и Н. Спада (2013: 87),

мотивация определяется двумя факторами: коммуникативными потребностями учащихся и их отношением к сообществу второго языка. Роберт Ц. Гарднер и Уоллес Э. Ламберт (Gardner и Lambert 1972) ввели термины *инструментальная мотивация* и *интегративная мотивация*. Инструментальная мотивация включает в себя изучение языка для практических целей, а интегративная мотивация включает в себя изучение языка с целью личностного роста и культурного изучения. У каждого студента присутствует тот или иной тип мотивации (чаще всего оба). Для преподавателя второго языка изучение того, как использовать оба типа мотивации, значительно улучшит успехи его учеников в изучении языка.

Несмотря на то, что студенты, изучающие иностранные языки, обладающие интроспективными способностями не наблюдают, как их личности влияют на их обучение или какие стили обучения им подходят лучше всего, у них почти всегда есть собственное мнение о том, как преподаватель должен обучать их. Между прочим, убеждения учащихся могут полностью отличаться от того, что их преподаватели думают об обучении. П. М. Лайтбаун и Н. Спада ссылаются на исследование Ренаты Шульц (Schulz 2001), которое показало, что большинство учащихся хотят, чтобы преподаватели исправляли ошибки в их речи, в отличие от преподавателей, которые не считают полезным исправление речевых ошибок своих учеников на месте. Понимание убеждений учащихся в классе позволяет преподавателю адаптировать свой метод, подходящий к ученикам, или, с другой стороны, обучать своих учеников в случае, если их убеждения ошибочны до такой степени, когда эффективность обучения снижается.

В итоге, можно подчеркнуть, что есть много индивидуальных различий, которые можно принять во внимание при изучении второго языка. Многие из них очень трудно или даже невозможно объективно измерить, например, личностные качества и мотивацию, в то время как другие легче измерить или обнаружить, например, стили обучения. Каждый ученик в классе полностью отличается от своих сверстников, и задача признания типа личности каждого ученика и правильного подхода к ним является сложной задачей. Однако при надлежащем образовании и практике преподаватель языка, несомненно, увидит улучшение успеваемости своих учеников в изучении языка.

3. Общая характеристика внимания в психологии

Понимание внутренней когнитивной работы мозга, когда речь идет о том, как именно работает человеческое внимание, поможет оптимизировать затраты времени и энергии при обучении. Любое лекционное время, прошедшее за невнимательностью студента, является для этого студента потраченным впустую временем, и если исследование выявляло бы конкретные параметры работы нашего внимания, то в идеале формат занятий можно оптимизировать (в зависимости от размера класса из-за индивидуальных особенностей учащихся).

Уильям Джеймс (James 1890: 26) определил внимание как:

„...овладение умом в ясной и яркой форме одним из нескольких одновременно возможных объектов или ходов мысли. [...] Это подразумевает отказ от одних вещей, чтобы эффективно справиться с другими, и это состояние, которое имеет реальную противоположность в запутанном, ошеломленном, рассеянном состоянии.“

Внимание здесь показано как одно из двух возможных состояний ума, полярно противоположное тому, чтобы быть „запутанным, ошеломленным, рассеянным“. Учащийся, без сомнения будет скользить между этими двумя состояниями на протяжении всего занятия. Этот ментальный переключатель заинтересовал многих исследователей, занимающихся преподаванием (подробнее об этом в главе 4).

Отправной точкой для обращения внимания является мотивация, либо внутренняя, либо внешняя. Согласно У. Джеймсу, отправной точкой есть *интерес*, который считается причиной внимания человека.

У. Джеймс (James 1890: 262) предлагает три классификации внимания. Первая классификация включает сенсорное внимание (внимание, обращенное на объекты чувств) и интеллектуальное внимание (внимание, обращенное на идеальные или представляемые объекты). Внимание также можно разделить на непосредственное внимание и производное внимание. Непосредственное внимание привлекается „когда тема или стимул интересны сами по себе, безотносительно к чему-либо.“ Внимание привлекается, „когда оно обязано своим интересом ассоциации с какой-то другой непосредственно интересной вещью.“ (там же). Третья классификация включает активные, или произвольные, и пассивные, или непроизвольные, рефлекторные или не требующие усилий действия.

У. Джеймс отмечает, что „произвольное внимание всегда является производным“ (James 1890: 263) имея в виду, что, например, если учащийся должен заставить себя быть сосредоточенным, его мотивация для стимула не внутренняя (личный интерес к теме), а внешняя (им нужно хорошо учиться в классе, чтобы получить хорошую оценку). Кроме того, У. Джеймс утверждает, что „не существует такой вещи, как произвольное внимание более чем на несколько секунд за раз“ (James 1890: 265). Он описывает произвольное внимание как постоянное усилие, направленное на то, чтобы вернуть в сознание предмет, который либо пассивно остается в фокусе, либо ускользает. Это значит, что, как только учащийся полностью потерял интерес к предмету в классе, он не сможет заставить себя обращать внимание на него надолго, если только его интерес (внутренняя мотивация) не пробудится. Если урок настолько длинный, что ученик больше не может пассивно концентрироваться, его усилия по произвольному вниманию не продлятся долго.

4. Мировые исследования внимания в учебном процессе

Исследователи основывали свои исследования продолжительности внимания на нескольких различных подходах. Сперва, они исследовали конспектирование студентов (например, Scerbo и др. 1992, Hartley и Cameron 1967), использовали прямое наблюдение за студентами (например, Lloyd 1968, Johnstone и Percival 1976), и проверили припоминание и запоминание у студентов материалов, пройденных в классе (например, McLeish 1968). Также, есть исследования, когда исследователи просили студентов предоставить самостоятельные отчеты (например, Stuart и Rutherford 1978) и даже принимали во внимание физиологию (например, Blight 2000). Как отмечают Нил А. Брэдбери (Bradbury 2016) и Карен Уилсон (Wilson 2007) в своих статьях несмотря на то, что есть много статей на тему концентрации внимания учащихся в классе, большинство из них ссылаются на предыдущие статьи, и лишь немногие из них являются первичными исследованиями. Кроме того, те первичные исследования, которые могут быть обнаружены, имеют методологические недостатки.

Первая проблема, возникающая в исследованиях состоит в том, что исследователи часто ссылаются на работу Джеймса Хартли и Ивора К. Дэвиса (Hartley и Davies 1978) в качестве основы для определения средней продолжительности

концентрации внимания учащегося, а она заключается в том, что работа упомянутых авторов операционализировала продолжительность концентрации внимания посредством ведения заметок и считала само собой разумеющимся, т. е. что ведение заметок указывает на объем внимания учащихся. Кроме того, статья также является не первоисточником, а обзором литературы, которая была написана по конспектированию до этого момента. В конечном итоге, при обзоре исследований, Дж. Хартли и А. Кэмерона (Hartley и Cameron 1967), М. В. Щербо и др. (Scerbo и др. 1992), и Брэдбери (Bradbury 2016) определили, что ведение заметок не свидетельствует о внимании.

При проверке того, как учащиеся усваивают учебный материал, М. В. Щербо и другие (Scerbo и др. 1992) определили, что несмотря на то, что скорость конспектирования студентов имеет тенденцию к снижению к концу урока, объем сохраняемого материала остается постоянным на протяжении всего урока. На основе работы Дж. Хартли и А. Камерон (Hartley и Cameron 1967) становится ясно, что в примечаниях отражены моменты, которые преподаватель считал наиболее важными. Другими словами, заметки зависели от того, как преподаватель представил ключевые моменты их презентации. М. В. Щербо и др. (Scerbo и др. 1992) также обнаружили, что учащиеся записывали письменные³ сигналы лучше, чем словесные⁴, и запоминали больше письменных сигналов, чем словесных.

Что касается непосредственного наблюдения, то многие авторы, в том числе М. В. Щербо и др. (Scerbo и др. 1992) и Дж. Хартли и И. К. Дэвис (Hartley и Davies 1978), ссылаются на статью Д. Х. Ллойда (Lloyd 1968). Гипотеза Ллойда заключается в том, что объем сохраняемого материала зависит от „передачи преподавателей и восприимчивости ученика“ (Wilson 2007: 4). Его гипотеза основана на собственных наблюдениях Ллойда, его оценке своей работы в качестве преподавателя и опыте его коллег. Результаты его работы также показали, что внимание учеников падает через 10 минут, а также он обнаружил повышение внимания в последние 10 минут урока (это он объяснил тем, что ученики знали, что урок скоро закончится). Также, надо выделить исследование, проведено А. Х. Джонстоном и Ф. Парсивалем (Johnstone и Percival 1976) при непосредственном наблюдении за студентами. Это исследование более объективно, чем исследование Ллойда, поскольку А. Х. Джонстон и Ф. Парсиваль проанализировали

³ Некоторые примеры письменных сигналов: подчеркивание, использование другого цвета шрифта, запись только определенных фраз.

⁴ Некоторые примеры словесных сигналов: громкое произношение определенных терминов или короткая пауза в речи, чтобы дать студентами время записать.

наблюдения двух независимых наблюдателей, которые не были лекторами наблюдаемых классов. Недостатком данного исследования является то, что авторы не предоставили корреляции достоверности для судей, а также не учли индивидуальные различия студентов. Результаты показали период низкого внимания в начале занятия, а следующий срыв низкого внимания произошел через 10-18 минут. Хотя это звучит так, как будто это может поддержать предыдущую теорию 10-15-минутной концентрации внимания, А. Х. Джонстон и Ф. Парсиваль также обнаружили значительные различия в снижении внимания между занятиями, проводимыми разными инструкторами. Снова доказано, что индивидуальные различия как преподавателей, так и студентов являются важной переменной при обсуждении продолжительности концентрации внимания студентов.

Единственное исследование, включающее в себя самоотчеты провели Дж. Стюарт и Р. Й. Д. Резерфорд (Stuart и Rutherford 1978). В их исследовании студенты оценивали свою концентрацию по шкале от 1 до 9 каждые 5 минут. Их результаты показали, что пик концентрации учащихся приходится на первые 10 до 15 минут занятия. Были обнаружены существенные различия между занятиями, проводимыми разными преподавателями. Удержание материала не измерялось, в том числе и индивидуальные различия между студентами.

Физиологические показатели студентов были исследованы Дональдом А. Блайем (2000). Физиологическим показателем, на котором сосредоточился Д. А. Блай, была частота сердечных сокращений, поскольку частота сердечных сокращений является показателем возбуждения, которое является компонентом внимания. Выявлено снижение частоты сердечных сокращений в течении 40-минутной лекции. Сразу после лекции студентам был предложен тест на удержание материала, который показал, что студенты усвоили больше материала за последние 20 минут лекции, что указывает на влияние рабочей памяти, чем на объем внимания.

Несмотря на то, что значительное количество предыдущих исследований указывает на 10 до 15-минутную продолжительность концентрации внимания, есть вопросы до сих пор, на которые нужно ответить. Наиболее распространенными недостатками предыдущих исследований являются в том плане, что исследователи не учитывали индивидуальных различий между студентами, а также между

преподавателями, не измеряли усвоение материала и полагались на субъективные наблюдения за поведением студентов.

Есть еще один аспект эффекта концентрации внимания в классе, который не изучен до сих пор, а это мнение учащихся. Учитывая, что учащиеся являются неотъемлемой частью любого процесса обучения, в будущих исследованиях необходимо рассмотреть процесс обучения с точки зрения учащихся. Спрашивать студентов об их мнении о том, как продолжительность занятия влияет на запоминание материала, не является объективным методом исследования. С другой стороны, поскольку данный метод не применялся в предыдущих исследованиях, в настоящее время он может положительно повлиять на результаты исследования внимания.

5. Исследование диапазона внимания у хорватских студентов, изучающих русский язык

5.1. Цель исследования и исследовательские вопросы

Целью данного исследования является изучение мнения учащихся о том, какой формат продолжительности занятий обеспечивает оптимальное запоминание учебного материала.

Нами были заданы следующие исследовательские вопросы:

1. Какой формат лекций практического курса русского языка, по мнению студентов, способствует лучшему усвоению материала?
2. Получили ли учащиеся лучшие оценки на лекциях, на которых формат лекций соответствует предпочтениям учащихся?
3. Есть ли разница во мнении студентов между языковыми и неязыковыми лекциями?

Что касается первого исследовательского вопроса, предусмотрено, что учащиеся предпочтут три-четыре более коротких (1 час или 45 минут) занятий в неделю, а не одно или два более длинных (3 часа или 1,5 часа) занятий в неделю. Если эта гипотеза окажется верной, это подтвердит, что учащиеся верят в то, что многократные короткие периоды обучения полезны для лучшего усвоения учебного материала.

Предусмотрено, что второй вопрос подтвердит или опровергнет ответ на первый вопрос. Если учащиеся считают, например, что 45-минутная лекция оптимальна для закрепления материала, и окажется, что по данным предметам они получают более высокие оценки, чем по другим предметам, это больше подкрепит ответ на первый вопрос. Уровни мотивации учащихся, о которых они сообщают относительно каждого предмета, будут рассмотрены, чтобы учесть индивидуальные различия. Гипотеза – учащиеся получают более высокие оценки в тех классах, которые соответствуют их предпочтениям по продолжительности занятия.

Что касается третьего исследовательского вопроса, предусмотрено, что учащиеся сообщат о разнице между уроками языка и литературы, когда дело доходит до их предпочтений в продолжительности занятий. Учитывая, что занятия по языку носят в большей мере практический характер и требуют активного участия учащихся, предусмотрено, что учащиеся утомляются быстрее, чем на занятиях по литературе, которые основаны на теории и требуют, чтобы учащиеся в основном пассивно слушали. Ожидаемый ответ учащихся – это предпочтение нескольких более коротких языковых занятий и меньшего, но более продолжительного количества занятий по литературе в неделю. Ожидаемый ответ учащихся – это предпочтение нескольких более коротких языковых занятий и меньшего количества более продолжительных занятий по литературе в неделю.

5.2. Методология исследования

5.2.1. Опрошенные

В исследовании участвовали хорватские студенты бакалавриата, изучающие русский язык и литературу как их учебную группу на Философском факультете загребского университета. Студенты бакалавриата выбраны потому, что у них есть

одновременно и занятия по языку, и по литературе, в отличие от магистров, у которых только предметы, либо по специальности переводчика, либо по специальности преподавателя русского языка.

Чтобы убедиться, что опрошенные полностью соответствуют целевой аудитории, приняты две меры. Первая мера включила в себя описание анкеты и ее цели, которая предоставлена при размещении опроса в онлайн-группе социальных сетей студентов, изучающих русский язык. В описании подчеркнуто, что во внимание будут приниматься только ответы студентов бакалавриата.

Вторая мера касалась первых четырех вопросов, которые были включены в опрос исключительно с целью отсеять опрошенных, не соответствующих целевой аудитории.

5.2.2. Методы исследования

Один из моментов, который следует учитывать при составлении опроса – это средство, через которое будет распространяться опрос. Различные способы проведения опроса имеют свои преимущества и недостатки. Данное исследование проводилось во время пандемии COVID-19, и занятия в основном проводились онлайн. Ради данной ситуации, чтобы упростить процесс проведения опроса, для данного исследования выбран онлайн-подход.

Онлайн ссылка была распечатана через Фейсбук группу «Rusistika FFZG». Эта группа является центральным узлом общения студентов, изучающих русский язык в университете. Материалы лекции, важные объявления о занятиях, общение с преподавателями, объявления о студенческих работах, и общение между студентами – все это передается через группу. По этой причине группа была выбрана в качестве средства связи с потенциальными опрошенными. Это гарантирует, что наибольшее количество потенциальных опрошенных будет достигнуто в кратчайший срок. В настоящее время подавляющее большинство людей владеют смартфоном, а это значит, что каждый (или подавляющее большинство людей), кто учится на бакалавриате Кафедры русского языка и литературы на Философском факультете (целевая аудитория), получит уведомление почти моментально при размещении анкеты в группе.

Обратной стороной онлайн-подхода является расплытие ответственности. Человеку очень легко проигнорировать просьбу типа «Пожалуйста, заполните мою

анкету», когда есть другие люди, которые могут это сделать. Когда людей просят на месте, лицом к лицу, заполнить анкету, они с большей вероятностью это сделают, поскольку их собственное чувство ответственности не уменьшается из-за количества окружающих их людей. При обращении к своей целевой аудитории в Интернете исследователь должен быть готов к тому, что ему, возможно, придется повторять свой запрос несколько раз, пока не будет достигнута квота на количество опрошенных.

Сам опрос состоит из трех частей. Первая часть состоит из пяти вопросов, цель которых подтвердить принадлежность опрошенного к целевой аудитории. Эти пять вопросов касаются того, является ли опрошенный студентом, на каком факультете он учится, является ли он аспирантом или студентом бакалавриата и учиться ли он/она по специальности „Русский язык и литература“. Данные вопросы представляют собой идентифицирующую часть опроса, т. е. общие данные (см. Приложение).

Единственный вопрос, который не влияет на то, соответствует ли опрошенный целевой аудитории или нет, это вопрос номер 4 „На каком курсе вы учитесь?“. Цель этого вопроса – предоставить дополнительную информацию об опрошенных, чтобы лучше понять целевую аудиторию. Поскольку материал предмета различается в зависимости от года обучения, разумно предположить, что сложность предмета также различается. Другими словами, может быть легче получить более высокую оценку в первый год, чем в четвертый. Поскольку оценки опрошенных будут браться во внимание, чтобы ответить на второй исследовательский вопрос, важно также убедиться, влияет ли факт, на каком курсе обучения.

Вторая и третья части анкеты направлены на то, чтобы ответить на вопросы исследования и подтвердить или опровергнуть гипотезы. Обе части состоят из одних и тех же десяти вопросов, а разница в том, что вторая часть посвящена занятиям по языку, а третья – занятиям по литературе (см. Приложение). Эти вопросы представляют собой исследовательскую часть опроса.

Вопросы второй и третьей частей можно разделить на две группы: первые пять вопросов касаются оценок студентов в рассматриваемом предмете, его первоначальной мотивации, интереса к материалу предмета, того, мотивировал ли его преподаватель или нет, и считал ли студент что преподаватель правильно выполнил задание.

Следующие пять вопросов нацелены на продолжительность занятий, которые посещали опрошенные, восприятие опрошенными материала после одной лекции,

считают ли они, что запомнили бы больше, если бы лекция была короче, предпочли бы они или нет иметь больше коротких лекций в неделю или меньше длинных, и, наконец, какое из четырех предлагаемых еженедельных расписаний занятий они считают оптимальным.

Цель этих вопросов – выявить любые индивидуальные различия, которые могут повлиять на ответ опрошенных. Это влечет за собой определение того, соответствует ли предпочтительное расписание занятий опрошенных их фактическому расписанию занятий и отражается ли это на их оценках. Информацию об общей мотивации студентов в классе собираются, чтобы иметь возможность определить, соответствуют ли ответы опрошенных какому-либо образцу, или, если нет, можно ли мотивацию отнести к индивидуальным различиям.

Ответы опрошенных на эти десять вопросов будут рассматриваться как единое целое, чтобы можно было сделать выводы, например, о том, насколько предпочтения опрошенных соответствуют фактической продолжительности занятия, и можно ли это увидеть в его/ее оценке. Кроме того, ответы на вторую и третью части опроса будут сопоставлены, чтобы дать представление о третьей гипотезе.

Что касается типов вопросов, используемых в опросе, то в первой части следующие пять идентифицирующих вопросов: первый и пятый вопросы были вопросами *да/нет* („Вы студент?“); второй вопрос был открытым („На каком факультете вы учитесь?“); третий и четвертый вопросы представляли собой закрытые вопросы с множественным выбором („Вы студент бакалавриата или аспирант?“, „На каком курсе вы учитесь?“). Для идентифицирующей части тип вопроса был не так важен, поскольку речь шла о подтверждении конкретной информации, которая должна была соответствовать требованиям целевой аудитории. Большинство вопросов могли быть вопросом *да/нет*, и все они могли быть открытыми вопросами.

Что касается исследовательской части опроса, вопросы „Какая у вас была оценка на этой лекции?“ и „Как долго длился урок?“ являются открытыми вопросами. Вопрос „Оцените, сколько пройденного материала вы запомнили в среднем на таком языковом занятии“, а также „Какое из этих расписаний занятий по языковым упражнениям, по вашему мнению, обеспечит наилучшее запоминание материала?“ являются закрытыми вопросами с множественным выбором, и разница между ними заключается в формате ответа. Ответы выражаются в процентах от 10% до 100% и в виде четырех различных

расписаний занятий соответственно. Вопрос „Как вы думаете, вы запомнили бы больше, если бы урок был короче?“ относится к закрытому вопросу *да/нет*. Чтобы получить более детальное представление о субъективных взглядах опрошенных, ответы на все оставшиеся вопросы даны в формате шкалы Ликерта (см. Приложение).

6. Результаты

Перед обсуждением результатов опроса, первое, что стоит упомянуть, касается первых четырех вопросов. Четыре вопроса: „На данный момент вы студент?“, „На каком факультете вы учитесь на данный момент?“, „Вы студент бакалавриата или аспирант?“ и „Год обучения: ___“ были помещены в начало анкеты, чтобы убедиться, что опрошенные соответствуют целевой аудитории. Другими словами, эту часть вопросов можно назвать *идентифицирующей частью*. Остальные вопросы в опросе направлены непосредственно на ответы на исследовательские вопросы, поставленные данным исследованием. По этой причине вторую часть вопросов также можно назвать *исследовательской частью*.

6.1. Анализ общих данных студентов в опросе (идентифицирующая часть)

Результаты показали, что было четыре опрошенных, которые заполнили анкету, как показано в Диаграмме 1, были аспирантами.

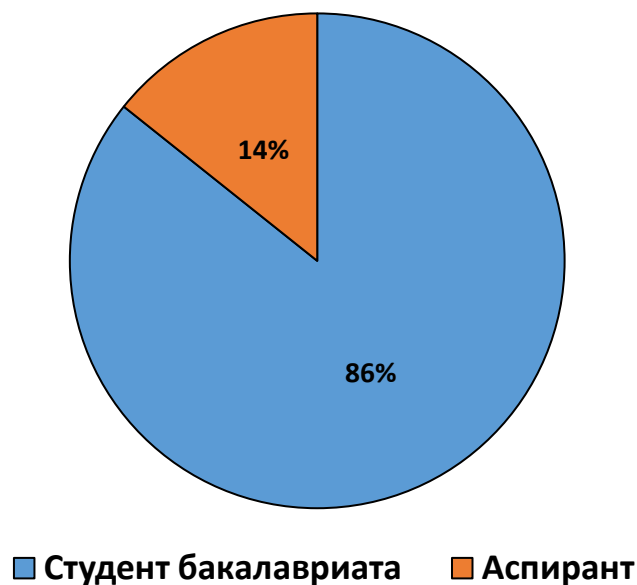


Диаграмма 1 – Вы студент бакалавриата или аспирант?

Поэтому, четыре ответа опрошенных, ответивших на этот вопрос „Аспирант“, не учитывались, так как показали, что опрошенные не соответствуют целевой аудитории.

Что касается остальных четырех идентифицирующих вопросов, остальные 24 опрошенных оказались принадлежащими к целевой группе, поскольку все они подтвердили, что являются студентами (1-ый вопрос) бакалавриата (3-ий вопрос) Факультета гуманитарных и социальных наук (2-ой вопрос), и их специальность (5-ый вопрос) Русский язык и литература.

Вопрос номер 4 „На каком курсе вы учитесь?“ показывает, что подавляющее большинство опрошенных относится к последним курсам бакалавриата. 41,7% (N=10) опрошенных учатся на четвертом курсе обучения и 37,5% (N=9) опрошенных на третьем курсе обучения. 12,5% (N=3) опрошенных на втором курсе обучения и только 8,3% (N=2) опрошенных на первом курсе обучения. Эта информация также представлена на Диаграмме 2.

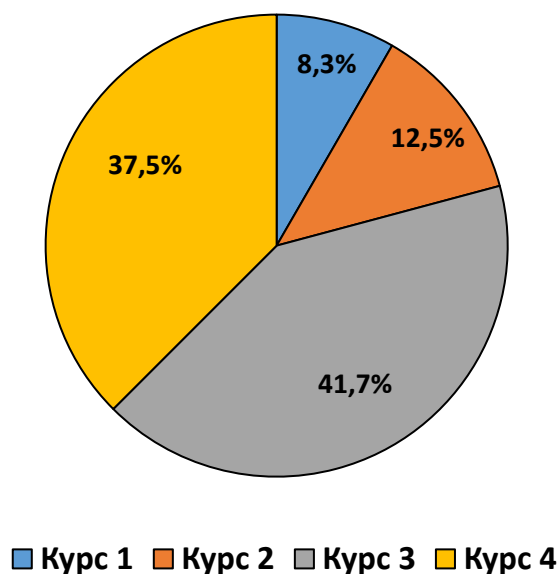
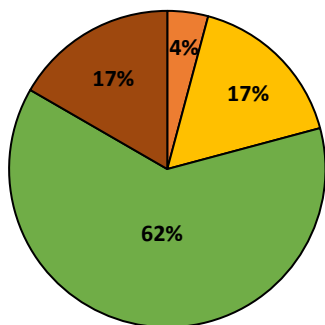


Диаграмма 2 – На каком курсе вы учитесь?

6.2. Анализ утверждений в опросе (исследовательская часть)

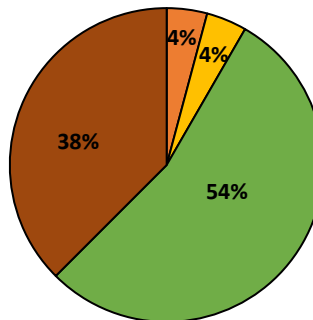
Вопросы 6 и 16 касаются оценок опрошенных на соответствующих уроках языка и литературы. Что касается предмета по языку, наиболее распространенной оценкой с большим отрывом была оценка 4. Точнее, 16,7% опрошенных получили итоговую оценку 5; 62,5% опрошенных получили итоговую оценку 4; 16,7% опрошенных получили итоговую оценку 3; и только 4,2% получили итоговую оценку 2.

Что касается уроков литературы, результаты еще больше тяготели к более высоким оценкам. 37,5% опрошенных получили итоговую оценку 5. 54,2% опрошенных получили итоговую оценку 4. 4,2% опрошенных получили итоговую оценку 3 и еще 4,2% опрошенных получили итоговую оценку 2. Оценки опрошенных по каждому предмету представлены на Диаграмме 3 – Оценки языка и Диаграмме 4 – Оценки литературы.



■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

Диаграмма 3 – Оценки язык



■ 2 ■ 3 ■ 4 ■ 5

Диаграмма 4 – Оценки литература

Что касается мотивации учащихся, то вопросы 7, 8, 9 и 10 для урока языка и вопросы 17, 18, 19 и 20 для урока литературы касаются внутренней и внешней мотивации опрошенных с точки зрения их интереса к курсу и с точки зрения того, как работа их преподавателей повлияла на их мотивацию.

Вопросы 7 и 17 касаются первоначальной мотивации учащихся к занятиям. Что касается предметов по языку, 25% опрошенных оценили свою мотивацию на 5, а 33,3% опрошенных на 4. На основании данных результатов, мы увидим, что 58,3% опрошенных сообщили о положительной мотивации. 20,8% опрошенных оценили свою мотивацию на 3. 12,5% опрошенных описали свою первоначальную мотивацию на 2, а 8,3% опрошенных оценили ее на 1. Если сложить последние два ответа, 20,8% опрошенных оценили свою первоначальную мотивацию как низкую.

Что касается урока литературы, 20,8% опрошенных оценили свою первоначальную мотивацию на 5, и 29,2% опрошенных оценили ее на 4. В совокупности это дает 50% опрошенных, оценивающих свою первоначальную мотивацию как позитивную. 25% опрошенных оценили первоначальную мотивацию на 3. Еще 25% оценили свою исходную мотивацию на 2, и никто из опрошенных не оценил ее на 1. Ответы на вопросы 7 и 17 визуальны представлены на Диаграмме 5. *Начальная мотивация.*

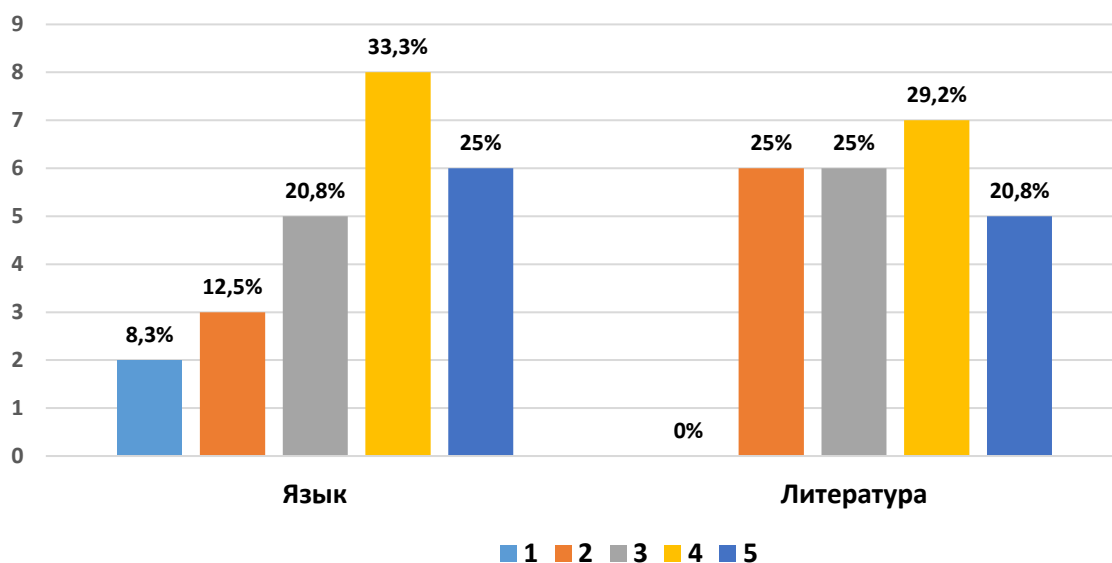


Диаграмма 5 – Начальная мотивация

Вопросы 8 и 18 касаются того, считают ли опрошенные интересными содержание курса. Что касается языкового класса, то 4,2% опрошенных сообщили, что содержание курса было *совершенно интересно*, а 41,7% сообщили, что материал показался им *отчасти интересным*. 16,7% опрошенных дали нейтральный ответ. 25% опрошенных ответили, что считают материал курса *отчасти неинтересным*, а 12,5% заявили, что он *совершенно неинтересен*.

Что касается урока литературы, опрошенные сообщили, что их больше интересует учебный материал курса по литературе, чем по языку. 25% опрошенных сообщили, что материал курса был *совершенно интересным*, а 45,8% отметили, что он был *отчасти интересным*. Так же, как и на предметах по языку, 16,7% опрошенных дали нейтральный ответ. Гораздо меньше сообщалось о более низком интересе к урокам литературы: 8,3% опрошенных сообщили, что материал курса *отчасти неинтересен*, а 4,2% сообщили, что он *совершенно неинтересен*. Ответы опрошенных с точки зрения того, насколько интересным для них был материал курса, визуальным образом представлены на Диаграмме 6. *Интерес к содержанию курса*.

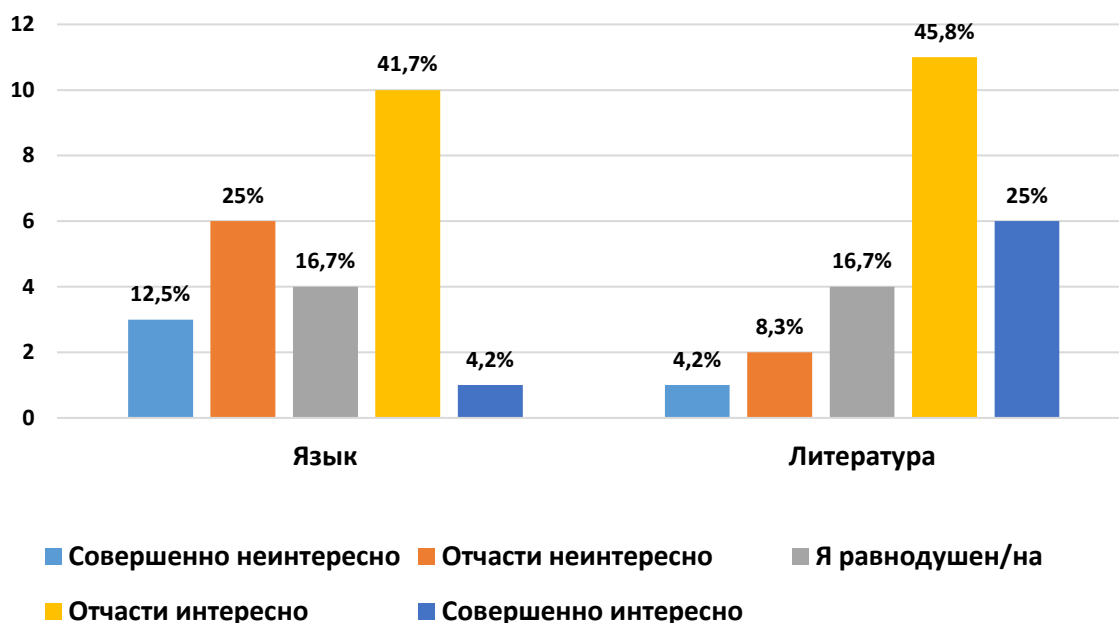


Диаграмма 6 – Интерес к содержанию предмета

Вопросы 9 и 19 исследуют, насколько опрошенные были мотивированы своим преподавателем. Результаты по предмету по языку, чем по литературе, как и в предыдущих результатах. Что касается их предмета по языку, 29,2% опрошенных сообщили, что они были *полностью сдержаны*, а 20,8% сообщили, что они были *отчасти сдержаны*. 16,7% дали нейтральный ответ. 20,8% опрошенных сообщили, что они были *отчасти мотивированы*, а 12,5% сообщили, что они были *полностью мотивированы*.

Что касается уроков литературы, то 8,3% опрошенных сообщили, что их *полностью сдерживает работа*⁵ преподавателя, а 4,2% сообщили, что она их *отчасти сдерживает*. Нейтральный ответ дали 33,3% опрошенных. 33,3% опрошенных сообщили, что они *отчасти мотивированны*, а 20,8% сообщили, что они *полностью мотивированны*. Ответы опрошенных на вопросы 9 и 19 визуальны представлены на Диаграмме 7. *Мотивация студентов*.

⁵ Здесь термин *работа* преподавателя подразумевает их методы обучения, подход к лекции и взаимодействие между преподавателем и студентами.

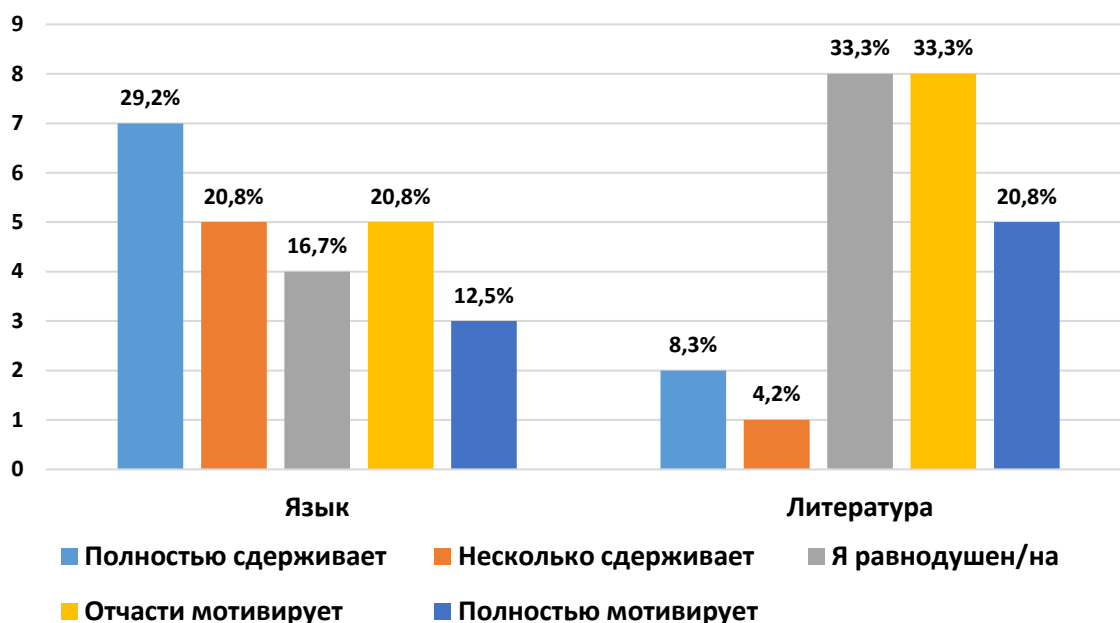


Диаграмма 7 – Мотивация студентов

Вопросы 10 и 20 касаются мнений опрошенных о том, добросовестно⁶ ли их преподаватели выполняли свои обязанности. Как и в предыдущих двух наборах вопросов, опрошенные оценили урок литературы выше, чем урок языка.

Что касается урока языка, то 4,2% опрошенных сообщили, что *полностью не согласны*, что их преподаватель добросовестно выполняет свои обязательства, а 8,3% сообщили, что *несколько не согласны*. 20,8% дали нейтральный ответ. 33,3% опрошенных сказали, что *немного согласны*, а еще 33,3% опрошенных заявили, что *полностью согласны* с тем, что их преподаватель добросовестно выполнял свои обязательства.

Что касается урока литературы, то 4,2% опрошенных заявили, что они *полностью не согласны*, и ни один из опрошенных не сообщил, что *несколько не согласен* с тем, что их преподаватель добросовестно выполнял свои обязательства. 8,3% опрошенных дали нейтральный ответ. 37,5% опрошенных сообщили, что в чем-то *согласны*, а 50% опрошенных сообщили, что *полностью согласны* с тем, что их преподаватель добросовестно выполнял свои обязательства. Данные как по языку, так и по литературе можно увидеть на Диаграмме 8. *Добросовестность преподавателя*.

⁶ Термин *добросовестно* подразумевает ответственность и обязанности преподавателя, как например проводит ли преподаватель урок вовремя, обеспечивает ли потребные учебные материалы для студентов и предлагает ли помощь, когда студенты не понимают что-нибудь на занятиях.

Что касается урока литературы, то 4,2% опрошенных заявили, что они *полностью несогласны*, и ни один из опрошенных не сообщил, что *несколько несогласен* с тем, что их преподаватель добросовестно выполнял свои обязательства. 8,3% опрошенных дали нейтральный ответ. 37,5% опрошенных сообщили, что *немного согласны*, а 50% опрошенных сообщили, что *полностью согласны* с тем, что их преподаватель добросовестно выполнял свои обязательства. Данные как по языку, так и по литературе представлены на Диаграмме 8. *Добросовестность преподавателя.*

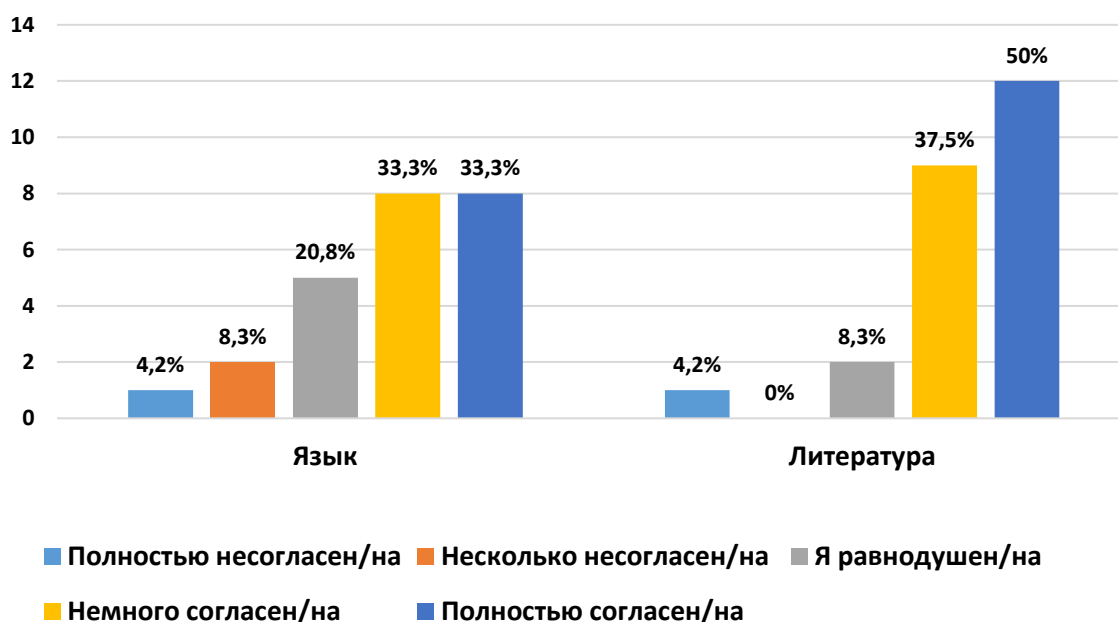


Диаграмма 8 – Добросовестность преподавателя

Что касается предмета по языку, вопрос номер 12 „Оцените, сколько пройденного материала вы запомнили в среднем на таком языковом занятии“ показал, что подавляющее большинство (75%) опрошенных сообщили, что они запоминают материал на уровне 50% или ниже. 25% сообщили об удержании в диапазоне от 60% до 90% (никто не сообщил об удержании материала на 100%). Наиболее распространенным был ответ об удержании 40% материала. Ответы 50%, 30%, 20% и 10% удержания материала также были распространенными ответами среди опрошенных.

Точнее, 12,5% опрошенных указали уровень удержания на уровне 10%. Еще 12,5% сообщили об удержании на уровне 20%. 8,3% заявили, что уровень удержания у

них составляет 30%. 29,2% опрошенных сообщили о коэффициенте удержания 40%. 12,5% опрошенных сообщили об удержании на уровне 50% и 4,2% опрошенных сообщили об удержании на уровне 60%, в то время как 8,3% опрошенных указали уровень удержания на уровне 70%. Еще 8,3% опрошенных заявили, что уровень удержания у них 80%. 4,2% опрошенных сообщили об удержании на уровне 90%. Самоотчет опрошенных о сохранении материала также можно увидеть на Диаграмме 9. *Удержание материала на языковых занятиях.*

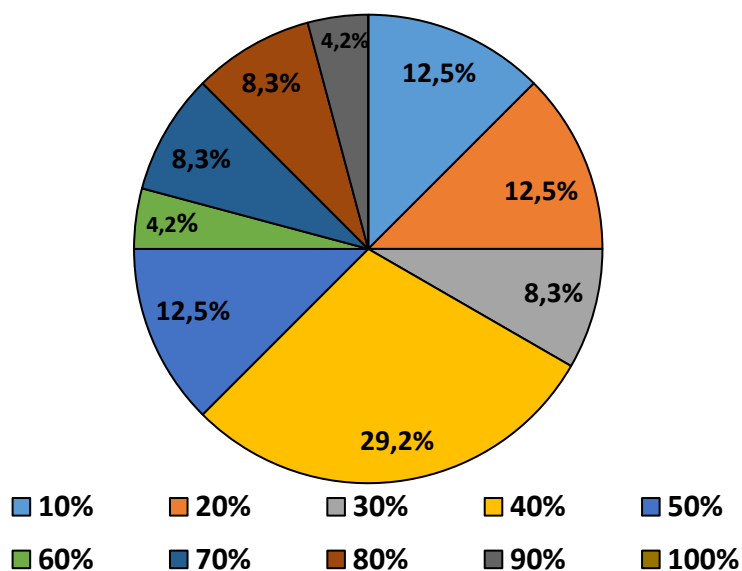


Диаграмма 9 – Удержание материала на языковых занятиях

С другой стороны, на тот же вопрос об уроках литературы опрошенные дали совершенно различные ответы. Наиболее распространенным ответом было удержание учебного материала на 10%, хотя ответы, оказывающие удержание учебного материала на 50% и 60% также были распространены. Далее, 25% опрошенных сообщили об удержании на уровне 10%. Ответы опрошенных (их 20%, 30% и 40%) дали результаты удержания внимания на 8%, 8% и 4% в указанном порядке. 17% опрошенных сообщили об удержании на уровне 50%, а 21% опрошенных сообщили об удержании на уровне 60%. 13% опрошенных сообщили об удержании на уровне 70%. 4,2% опрошенных

сообщили об удержании на уровне 90%. Никто не сообщил о сохранении внимания ни 80%, ни 100%. Результаты этого вопроса показаны на Диаграмме 10. *Удержание материала на занятиях литературы.*

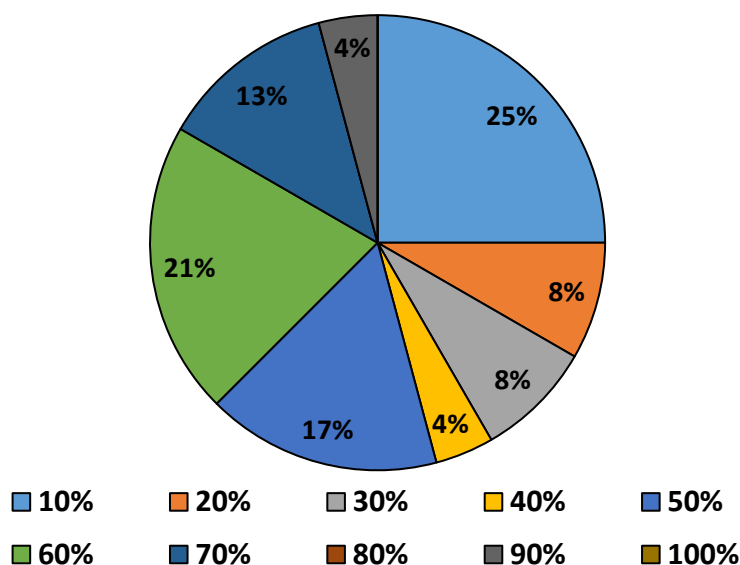


Диаграмма 10 – Удержание материала на занятиях литературы

Первая гипотеза предполагает, что для лучшего усвоения материала учащиеся предпочитают три-четыре более коротких (1 час или 45 минут) языковых занятий в неделю вместо одного-двух более длинных (три часа или 1,5 часа).

На вопрос считают ли они, что они лучше усвоили бы материал, если бы языковой класс был короче, опрошенные разделились поровну. 50% ответили, что, по их мнению, удержание будет лучше при более коротких занятиях, а остальные 50% не согласились.

С другой стороны, когда их спросили, считают ли они, что лучше усвоили бы материал, если бы урок литературы был короче, их ответы различались, хотя и незначительно. На этот раз 58% опрошенных ответили, что, по их мнению, у них будет лучше удержание при более коротких занятиях, тогда как 42% не согласились.

Сравнение ответов опрошенных, что касается уроков языка и литературы можно увидеть ниже, на Диаграмме 11. *Язык* и Диаграмме 12. *Литература*.

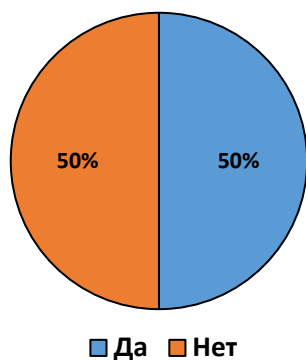


Диаграмма 11 – язык

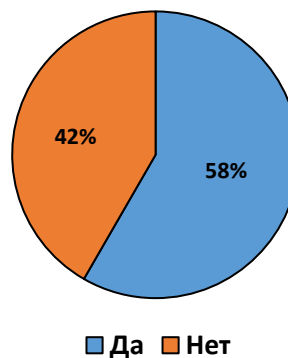


Диаграмма 12 – Литература

Вопросы под номерами 14 и 24 используют более тонкий подход к одному и тому же вопросу. В вышеупомянутых вопросах (13 и 23) у опрошенных спрашивалось, считают ли они, что они лучше усвоили бы материал, если бы занятия были просто короче, но вопросы 14 и 24 спрашивали, считают ли опрошенные, что их запоминание было бы лучше, если бы занятия были короче с условием, что будет больше занятий в неделю, делая так, чтобы общее количество занятий в неделю оставалось неизменным.

Ответы на эти два вопроса отличаются от двух предыдущих. Что касается языковых занятий, то подавляющее большинство 45,8% опрошенных сказали, что они *немного согласны* или *полностью согласны* с тем, что они лучше запоминают материал, а 37,5% опрошенных *несколько не согласны* или *полностью несогласны*. 16,7% дали нейтральный ответ. Самым частым ответом был *немного согласен* с 33,3% опрошенных, давших этот ответ, а 12,5% сказали, что они *полностью согласны*. На другом конце спектра 20,8% опрошенных заявили, что они *несколько не согласны*, а 16,7% заявили, что *полностью не согласны*.

На тот же вопрос об уроках литературы ответы распределились более равномерно. Наиболее частым ответом снова было *немного согласен* с 33,3%. Только 4,2% ответили *полностью согласен*. С другой стороны, ответ *скорее не согласен* дали

20,8% опрошенных, а ответ *полностью не согласен* также дали 20,8% опрошенных. Нейтральный ответ *не уверен/а* дали 20,8% опрошенных. Результаты ответов на вопросы 14 и 24 как для уроков языка, так и для уроков литературы можно увидеть на Диаграмме 13. *Предпочитаю короткие занятия*

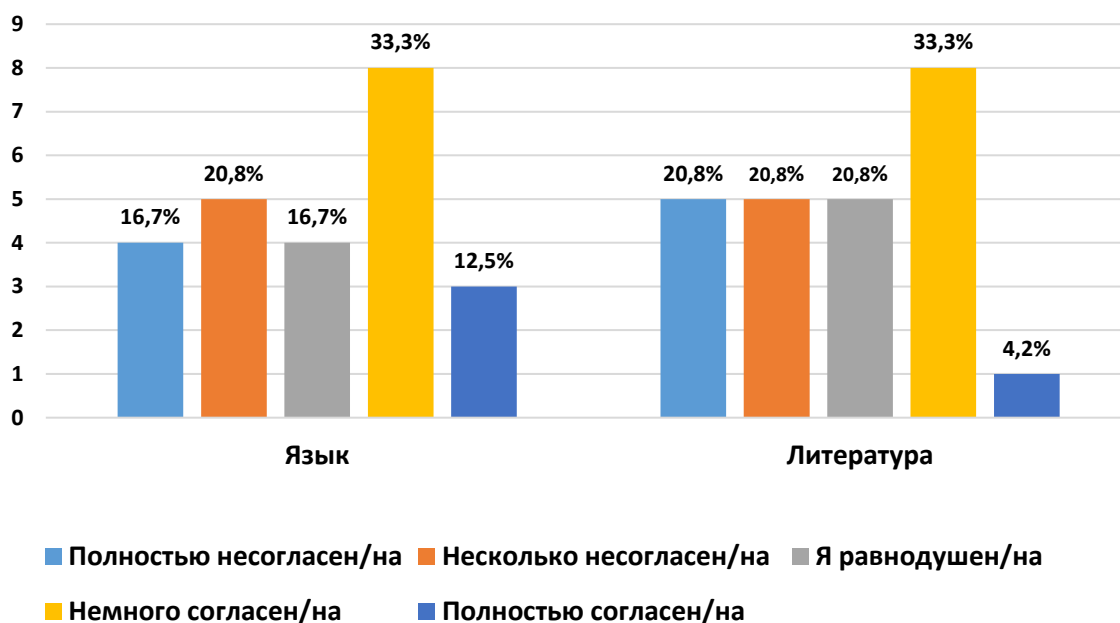


Диаграмма 13 – Предпочитаю короткие занятия

Третий вопрос, касающийся предпочтений опрошенных в отношении продолжительности занятий – это вопрос номер 15 для языковых занятий и номер 25 для уроков литературы („Какое из этих расписаний языковых занятий, по вашему мнению, обеспечивает наилучшее удержание материала?“). По сравнению с предыдущим вопросом, большее число опрошенных выбрали более короткие занятия, чем уже у них были, посещая их чаще одного раза в неделю, чем это было в действительности.

Опрошенные должны были выбрать четыре ответа: а) 3-часовое занятие один раз в неделю; б) занятия по 1,5 часа два раза в неделю; в) занятия по 1 часу три раза в неделю; и d) 45-минутное занятие четыре раза в неделю. Настоящее расписание занятий, которое посещали опрошенные, было вариантом б). Из четырех вариантов вариант а) представляет собой расписание с меньшим количеством более продолжительных

занятий, а варианты в) и г) представляют собой расписания с большим количеством более коротких занятий.

Что касается расписания языковых занятий, то подавляющее большинство опрошенных выбрали расписание, содержащее более двух занятий короче полутора часов. Ни один из опрошенных не ответил, что считает оптимальным один трехчасовой языковой урок в неделю. 34% опрошенных заявили, что считают оптимальным два 1,5-часовых языковых занятия, что соответствует настоящему расписанию занятий, которое у них было. 58% опрошенных заявили, что считают оптимальным три одночасовых занятий в неделю. 8% заявили, что считают оптимальным четыре занятия по 45 минут в неделю. Эти данные иллюстрированы на Диаграмме 14. *Расписание уроков языка.*

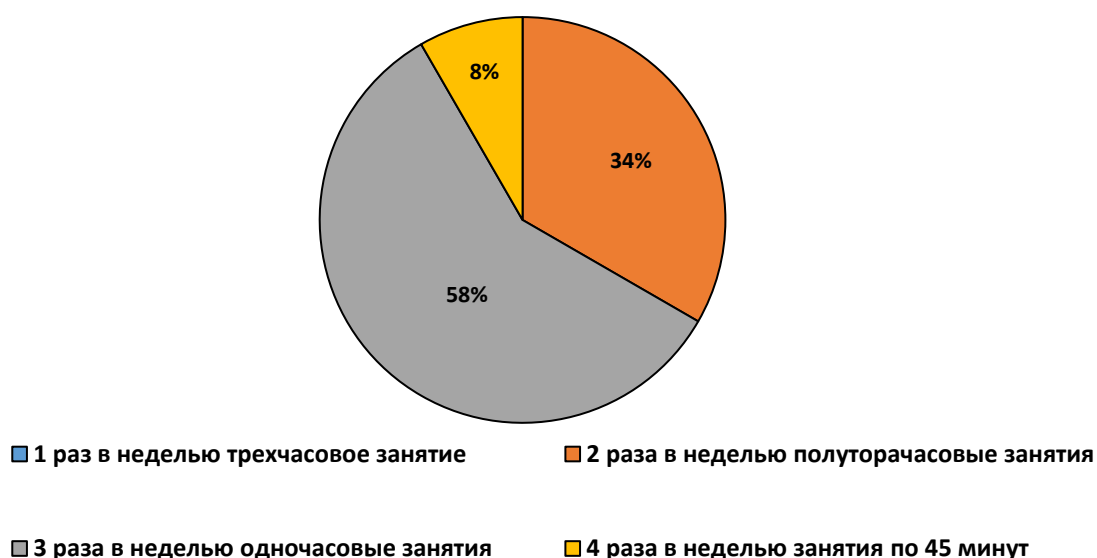


Диаграмма 14 – Расписание уроков языка

Учитывая уроки литературы, ответы опрошенных являются почти идеальным зеркальным отражением. Что касается расписания уроков литературы, ни один из опрошенных не ответил, что оптимальным является четыре занятия по 45 минут. С другой стороны, 8% опрошенных ответили, что одно трехчасовое занятие в неделю было оптимальным, по их мнению. 38% опрошенных заявили, что считают, что три занятия по 1 часу в неделю являются оптимальными, а 54% опрошенных заявили, что считают

два занятия по 1,5 часа оптимальным расписанием для запоминания материала. Эти данные визуально представлены на Диаграмме 15. *Расписание уроков литературы.*

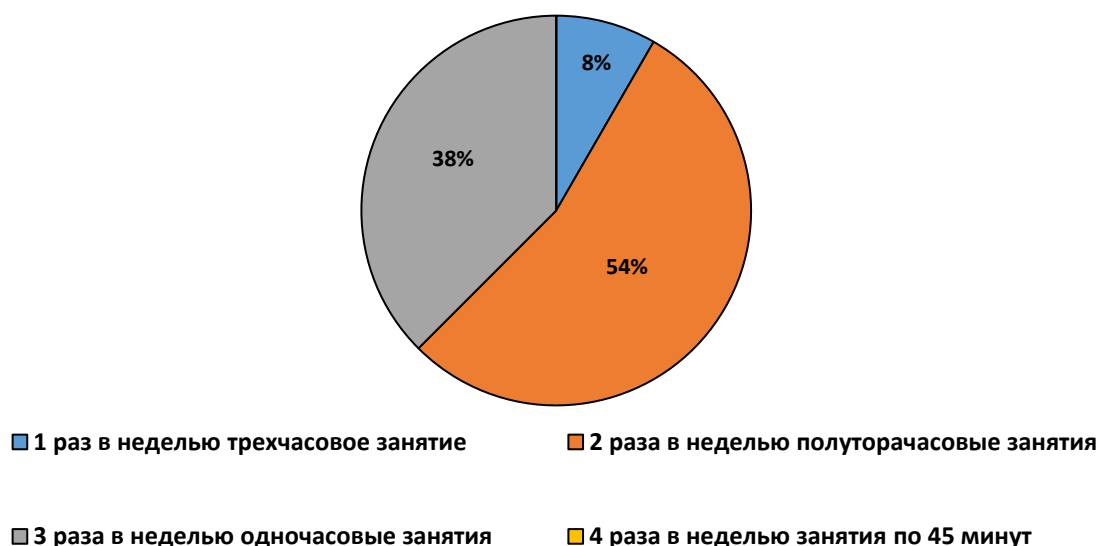


Диаграмма 15 – Расписание уроков литературы

Результаты пар вопросов 8 и 18, 9 и 19, 10 и 20 показывают более высокую мотивацию опрошенных к урокам литературы, чем к урокам языка. Это наблюдение соответствует оценкам, о которых сообщали опрошенные, поскольку они сообщали о более высоких оценках на уроке литературы.

Наборы вопросов, касающихся мотивации опрошенных (с 7 по 10 и с 17 по 20), показали, что их мотивация повлияла на их итоговые оценки. Когда мы смотрим на ответы опрошенных на вопрос о расписании занятий, мы видим, что их ответы на языковой урок показывают, что 66% из них считают, что более короткий урок, чем у них был, обеспечит лучшее запоминание. Что касается уроков литературы, то 98% опрошенных сообщили, что хотели бы слушать более короткие уроки несколько раз в неделю, чем раньше. Однако, поскольку опрошенные сообщили о высоких оценках в обоих классах, следует сделать вывод, что соответствие расписания занятий предпочтениям опрошенных не повлияло на их окончательные оценки.

7. Заключение

Цель данной дипломной работы состояла в том, чтобы исследовать продолжительность диапазона внимания хорватских учащихся с новой точки зрения. Исследование представляет собой подход, сосредоточивающийся на самоотчетах учащихся об удержании учебного материала, достигнутом во время занятия по литературе и по языку.

В теоретической части работы обсуждалась сложность обучения в связи с индивидуальными различиями студентов, изучающих русский язык, а также термин *внимание*, обсуждаемый с точки зрения психологии. В заключительной главе теоретической части данной исследовательской работы также изложен обзор исследований по теме концентрации внимания студентов, что явилось решающим фактором при выборе подхода к изучению самоотчетов студентов о собственном удержании учебного материала.

Практическая часть данной работы посвящена самому исследованию. Это влечет за собой исследовательские вопросы и исследовательские гипотезы; проработку различных аспектов исследования, например, как целевая аудитория была выбрана и почему; какой метод распространения анкеты был использован и почему; как была разработана анкета; и, наконец, представление результатов.

В соответствии с первым исследовательским вопросом, „Какой формат лекций практического курса русского языка, по мнению студентов, способствует лучшему усвоению материала?“, гипотеза заключалась в том, что опрошенные предпочтут слушать от трех до четырех более коротких (1 час или 45 минут) занятий в неделю вместо одного или двух более длинных (3 часа или 1,5 часа) занятий в неделю. Результаты показали, что гипотеза оказалась верной. Подавляющее большинство опрошенных ответили, что они предпочли бы иметь больше коротких языковых занятий, чем у них уже есть в расписании.

Чтобы лучше понять первый исследовательский вопрос и гипотезу, сперва надо перейти к третьему исследовательскому вопросу и гипотезе. Гипотеза, связанная с третьим исследовательским вопросом, „Есть ли разница во мнении студентов между языковыми или неязыковыми лекциями?“ показала, что опрошенные, с одной стороны,

отдадут предпочтение более коротким языковым занятиям, а с другой – меньшему количеству более продолжительных занятий по литературе из-за теоретического/практического характера каждого занятия. Результаты показали, что гипотеза была верной. Гораздо большее количество опрошенных сообщили, что предпочитают более короткие уроки языка, чем литературы.

Второй исследовательский вопрос был поставлен так: „Получили ли учащиеся лучшие оценки на лекциях, в которых формат лекций соответствует предпочтениям учащихся? “ Предположение, высказанное в гипотезе, о том, что опрошенные, чьи предпочтения по продолжительности занятий соответствуют их фактическому расписанию, получили более высокие оценки. В данном случае гипотеза не подтвердилась. Не было обнаружено никакой корреляции между оценками учащихся и тем, соответствовали ли их предпочтения продолжительности занятий их настоящему расписанию.

В итоге, опрошенные действительно считают, что они лучше запоминали бы материал, если бы у них было несколько коротких занятий в неделю, а не меньше длинных занятий в неделю. Кроме того, есть разница в том, как учащиеся обращают внимание на уроках языка по сравнению с уроками литературы, учитывая, что урок языка является практическим и требует активного участия, а урок литературы является теоретическим и не требует активного участия. Кроме того, несмотря на эти выводы, обнаружено, что запоминание материала после урока не означает хорошую оценку в конце семестра.

Это первое исследование, основано на самоотчете изучающих языка, в котором изучается диапазон внимания учащихся в зависимости от продолжительности урока. Это может вдохновить будущих исследователей на дальнейшее изучение перспективы самоотчета при изучении диапазона внимания, и возможно, применив более сложный подход к проверке заявлений учащихся, например, тестирование учащихся после урока, чтобы измерить их удержание материала и сравнить его с результатами самоотчета. В целом, задача этого исследования – вдохновить на новые подходы к изучению того, как мы учимся, и обогатить уже обширный корпус педагогических знаний.

Список литературы

Bligh D. A. (2000). *What's The Use of Lectures?*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Bradbury N. A. (2016). *Attention span during lectures: 8 minutes, 10 minutes, or more?* North Chicago, Illinois: Department of Physiology and Biophysics, Chicago Medical School, Rosalind Franklin University of Medicine and Science.

Ellis N. C. (2001). Memory for Language в Robinson P. (ред.): *Cognition in Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-68.

Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gardner R. C., Lambert W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Hartley J., Cameron A. (1967). *Some observations on the efficiency of lecturing*.
URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013191670200103>. Дата обращения: 05.07.2021.

Hartley J., Davies I. K. (1978). *Note taking: a critical review*.
URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0033039780150305>. Дата обращения: 03.07.2021.

James W. (1890). *The principles of psychology*.
URL: https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/James-1890%20Principles_of_Psychology_vol_I.pdf. Дата обращения: 11.07.2021.

Johnstone A., Percival F. (1976) *Attention Breaks in Lectures*.
URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ136799>. Дата обращения: 07.07.2021.

Lightbown P. M., Spada N. (2013) *How languages are learned*.

URL:

https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teacher_development/oxford_handbooks_for_language_teachers/9780194541268?cc=hr&selLanguage=hr. Дата обращения: 07.07.2021.

Lloyd D. H. (1968). *A concept of improvement of learned response in the taught lesson*. Visual Education. 23-25.

McLeish J. (1968). *The Lecture Method*.

URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016146817607700509>. Дата обращения: 04.07.2021.

Scerbo M. W., Warm J. S., Dember W. N., Grasha A. F. (1992). *The role of time and cuing in a college lecture*.

URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0361476X9290070F>. Дата обращения: 04.07.2021.

Schulz R. A. (2001). *Cultural differences in student and teacher perceptions concerning the role of grammar teaching and corrective feedback*. USA-Columbia. Modern Language Journal 85/2: 244-258

Stuart J., Rutherford R. J. D. (1978). *Medical Student Concentration During Lectures*.

URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014067367892233X>. Дата обращения: 07.07.2021.

Wilson K., Korn J. H. (2007). *Attention During Lectures: Beyond Ten Minutes*.

URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00986280701291291>. Дата обращения: 14.07.2021.

Дмитриевна Б. Е. (2021). *Способности и индивидуальные различия лингвистической компетенции школьников (к постановке проблемы)*.

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnosti-i-individualnye-razlichiya-lingvisticheskoy-kompetentsii-shkolnikov-k-postanovke-problemy>. Дата обращения: 06.04.2023.

Дзамболатовна, Т. Ф. (2018). *Экспериментальная модель обучения иностранному языку с учетом индивидуальных особенностей сенсорной памяти*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eksperimentalnaya-model-obucheniya-inostrannomu-yazyku-s-uchetom-individualnyh-osobennostey-sensornoj-pamyati>. Дата обращения: 07.04.2023.

Манойлович Т. Б. (2014). *Способности и одаренность*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposobnosti-i-odarennost>. Дата обращения: 06.04.2023.

Приложение

Dragi kolege,

Moje ime je Robert Polčić, i student sam nastavničkog smjera diplomskog studija Anglistike i Rusistike na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. U sklopu izrade svog diplomskog rada provodim istraživanje o rasponu pažnje kod hrvatskih studenata ruskog jezika.

U istraživanju sudjeluju studenti preddiplomskog studija Rusistike na Filozofskom fakultetu.

Sudjelovanje u istraživanju je **ANONIMNO** i **DOBROVOLJNO**, te u bilo kojem trenutku možete odustati od ispunjavanja upitnika.

Rezultati će se koristiti **isključivo u istraživačke svrhe**. Vaši odgovori pomoći će mi u razradi teme.

NEMA POGREŠNIH ODGOVORA.

Procijenjeno trajanje ovog upitnika je 10 minuta.

Nastavak ispunjavanja smatrat će se Vašim pristankom na sudjelovanje u istraživanju.

Hvala Vam na izdvojenom vremenu!

Ako imate bilo kakvih pitanja u vezi ovog istraživanja, njegove provedbe ili rezultata, možete me kontaktirati putem ove e-mail adrese: rpolcic@gmail.com

OPĆI PODACI

1. **Jeste li trenutno student?** Da Ne

2. **Na kojem fakultetu pohađate studij?**

3. Na kojoj ste razini studija? Preddiplomski Diplomski

4. Godina studija: 1 2 3 4

5. Jeste li student na Katedri za Ruski jezik i Katedri za rusku književnost? Da Ne

Pitanja koja se odnose na predavanja koja ste pohađali u ljetnom semestru ak.god.
2020./2021.

JEZIČNI KOLEGIJI

1. Koju ste ocjenu imali iz Jezičnih vježbi u prošlom semestru?

2. Koliko ste na početku semestra bili motivirani za kolegij Jezične vježbe?

Ocijenite svoju motivaciju na ljestvici 1 - 5, tako da 1 označava najmanju ocjenu, a 5 najveću ocjenu.

1 2 3 4 5

3. Koliko Vam je bio zanimljiv sadržaj kolegija u ovom semestru?

1 – u potpunosti mi je nezanimljiv; 2 – donekle mi je nezanimljiv; 3 – indiferentan/na sam; 4 – donekle mi je zanimljiv; 5 – u potpunosti mi je zanimljiv

1 2 3 4 5

4. Procijenite koliko Vas je rad Vašeg/Vaše nastavnika/ce Jezičnih vježbi motivirao za rad ili odbijao od rada na tom kolegiju u ovom semestru.

1 – u potpunosti me odbija; 2 – donekle me odbija; 3 – niti me motivira, niti me odbija; 4 – donekle me motivira; 5 – u potpunosti me motivira

1 2 3 4 5

5. Nastavnik/ca na tom kolegiju savjesno je obavljao/la svoje obaveze.

1 – nikako se ne slažem; 2 – donekle se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – donekle se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

1 2 3 4 5

6. Koliko je trajalo predavanje Jezičnih vježbi?

____ sati i ____ minuta.

7. Procijenite koliko obrađenog materijala ste u prosjeku zapamtili na takvom predavanju Jezičnih vježbi.

(misli se na sadržaj kolegija koji ste zapamtili bez da ste ga morali ponavljati)

10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

8. Mislite li da bi više materijala zapamtili da predavanja Jezičnih vježbi traju kraće?

DA

NE

9. Mislite li da bi kroz semestar više naučili da predavanja Jezičnih vježbi traju kraće, ali da ih imate više puta tjedno, na način da satnica kolegija u tjednu ostane ista?

1 – nikako se ne slažem; 2 – donekle se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – donekle se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

1 2 3 4 5

10. Koji od ovih rasporeda predavanja Jezičnih vježbi po Vašem mišljenju osiguravaju najbolju usvojenost materijala?

(Usvojenost materijala – ono što zapamtite bez da ste dodatno ponavljali gradivo)

- a. Jednom tjedno predavanje od 3 sata.
- b. Dva puta tjedno predavanje od 1,5 sati.
- c. Tri puta tjedno predavanje od 1 sat.
- d. Četiri puta tjedno predavanje od 45 minuta.

KNJIŽEVNI KOLEGIJI

(ako ste pohađali više od jednog književnog kolegija, izaberite jedan i neka Vam se svi odgovori odnose na taj književni kolegij)

1. Koju ste ocjenu imali iz književnog kolegija u prošlom semestru?

2. Koliko ste na početku semestra bili motivirani za književni kolegij kojeg ste pohađali?

Ocijenite svoju motivaciju na ljestvici 1 - 5, tako da 1 označava najmanju ocjenu, a 5 najveću ocjenu.

1 2 3 4 5

3. Koliko Vam je bio zanimljiv sadržaj kolegija u ovom semestru?

1 – u potpunosti mi je nezanimljiv; 2 – donekle mi je nezanimljiv; 3 – indiferentan/na sam; 4 – donekle mi je zanimljiv; 5 – u potpunosti mi je zanimljiv

1 2 3 4 5

4. Procijenite koliko Vas je rad nastavnika/ce književnog kolegija motivirao za rad ili odbijao od rada na tom kolegiju u ovom semestru.

(1 – u potpunosti me odbijao; 2 – donekle me odbijao; 3 – niti me motivirao, niti me odbijao; 4 – donekle me motivirao; 5 – u potpunosti me motivirao)

1 2 3 4 5

5. Nastavnik/ca na tom kolegiju savjesno je obavljao/la svoje obaveze.

(1 – nikako se ne slažem; 2 – donekle se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – donekle se slažem; 5 – u potpunosti se slažem)

1 2 3 4 5

6. Koliko je trajalo predavanje književnog kolegija u ovom semestru?

____ sati i ____ minuta.

7. Procijenite koliko obrađenog materijala ste u prosjeku zapamtili na takvom predavanju.

10% 20% 30% 40% 50% 60% 70% 80% 90% 100%

8. Mislite li da bi više materijala zapamtili da predavanja književnog kolegija traju kraće?

DA

NE

9. Mislite li da bi kroz semestar više naučili da predavanja književnog kolegija traju kraće, ali da ih imate više puta tjedno, na način da satnica kolegija u tjednu ostane ista?

1 – nikako se ne slažem; 2 – donekle se ne slažem; 3 – nisam siguran/na; 4 – donekle se slažem; 5 – u potpunosti se slažem

1 2 3 4 5

10. Koji od ovih rasporeda predavanja književnog kolegija po Vašem mišljenju osiguravaju najbolju usvojenost materijala?

(Usvojenost materijala – ono što zapamtite bez da ste dodatno ponavljali gradivo)

- a. Jednom tjedno predavanje od 3 sata.
- b. Dva puta tjedno predavanje od 1,5 sati.
- c. Tri puta tjedno predavanje od 1 sat.
- d. Četiri puta tjedno predavanje od 45 minuta.

Sažetak

Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti stavove hrvatskih studenata ruskog jezika i književnosti o vlastitom rasponu pažnje na predavanjima, odnosno o usvojenosti nastavnog materijala koju im pruža određeni raspored predavanja u tjednu.

Pregledom trenutnih istraživačkih spoznaja o rasponu pažnje kod studenata/učenika, utvrđeno je da perspektiva samih studenata nije istražena. Upravo se zbog toga ovaj rad oslanja na subjektivne dojmove studenata, te ispituje njihova mišljenja o vlastitom procesu učenja stranog jezika.

Postavljena su sljedeća istraživačka pitanja: (i) Koji raspored predavanja ispitanici smatraju najboljim za usvajanje nastavnog materijala? (ii) Jesu li ispitanici dobili bolje ocjene na kolegiju na kojem raspored kolegija odgovara rasporedu za koji smatraju da je optimalan za usvajanje nastavnog materijala? (iii) Postoji li za ispitanike razlika između optimalnog rasporeda jezičnih i nejezičnih kolegija? i hipoteze: (i) Ispitanici će birati više kratkih predavanja u tjednu umjesto manje dugih predavanja u tjednu. (ii) Ispitanici imaju bolje ocjene na kolegijima čiji raspored odgovara onome, za koji su isti ispitanici smatrali da je optimalan. (iii) Ispitanici će birati više kraćih predavanja za jezične kolegije, no manje dugih predavanja za nejezične kolegije.

Rezultati istraživanja pokazali su da je prva hipoteza bila točna: većina ispitanika izjasnila se da bi radije imali više kratkih predavanja *Jezičnih vježbi* u tjednu, nego što ih imaju. Što se tiče druge hipoteze, ona se pokazala netočnom: nije otkrivena korelacija između ocjena ispitanika i toga odgovara li trenutni raspored predavanja onome koji smatraju optimalnim. Treća hipoteza pokazala se točnom: rezultati su pokazali da većina ispitanika preferira više kraćih jezičnih predavanja u tjednu i manje dužih predavanja književnosti u tjednu.

Životopis

Rođen sam 29. kolovoza 1996 u Puli. 2011. godine završio sam Osnovnu školu *Monte Zaro*, te sam iste godine upisao Prirodoslovno-matematičku gimnaziju u Puli. 2015. godine, po završetku gimnazije i nakon položene državne mature, upisujem dvopredmetni studij Anglistike i Ruskog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Preddiplomski studij završavam 2020. godine, te na istom fakultetu upisujem dvopredmetni diplomski studij Anglistike i Ruskog jezika i književnosti, smjer nastavnički.