ИЗДАТЕЛЬСТВО грамота

Педагогика. Вопросы теории и практики
Pedagogy. Theory & Practice

ISSN 2686-8725 (online)
ISSN 2500-0039 (print)

2026. Том 11. Выпуск 9 | 2026. Volume 11. Issue 9
Материалы журнала доступны на сайте (articles and issues available at): pedagogy-journal.ru

RU

Микрообучение как способ оптимизации когнитивной нагрузки при обучении говорению вьетнамских студентов на занятиях по русскому языку как иностранному

Чау Ван Лыу, Хамраева Е. А.

Аннотация. Цель исследования – разработка и экспериментальная апробация методической модели занятия по обучению говорению на русском языке вьетнамских студентов, основанной на принципах микрообучения и направленной на снижение внешней когнитивной нагрузки. В статье охарактеризована специфика когнитивной перегрузки, возникающей у вьетнамских студентов при обучении устной речи на русском языке как иностранном (РКИ) вследствие значительной типологической дистанции между двумя языками. Рассмотрены теоретические основания микрообучения в лингводидактике с опорой на теорию когнитивной нагрузки Дж. Свеллера. Научная новизна исследования состоит в разработке методической модели занятия для говорения в аудитории РКИ с вьетнамскими учащимися, учитывающая психолингвистические механизмы интерференции. Описаны результаты пилотной апробации модели в учебном процессе Московского государственного лингвистического университета: в экспериментальной группе зафиксированы снижение числа речевых сбоев, сокращение времени реагирования на коммуникативный стимул и повышение учебной мотивации.

EN

Microlearning as a means of optimizing cognitive load in teaching speaking skills to Vietnamese students in Russian as a foreign language classes

Van Luu Chau, E. A. Hamraeva

Abstract. The aim of the study is to develop and experimentally test a methodological model for teaching Russian speaking skills to Vietnamese students, based on the principles of microlearning and aimed at reducing extraneous cognitive load. The article characterizes the specific features of cognitive overload experienced by Vietnamese students when developing oral communication skills in Russian as a foreign language (RFL), resulting from the considerable typological distance between the two languages. The theoretical foundations of microlearning in language didactics are examined with reference to J. Sweller's Cognitive Load Theory. The scientific novelty of the study lies in the development of a methodological model for speaking-oriented classroom instruction in RFL courses for Vietnamese learners, taking into account the psycholinguistic mechanisms of language interference. The results of a pilot implementation of the model in the educational process at Moscow State Linguistic University are presented. The experimental group demonstrated a reduction in the number of speech disruptions, a decrease in response time to communicative stimuli, and an increase in learning motivation.

Введение

Обучение говорению представляет собой одну из наиболее когнитивно затратных задач в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Это положение приобретает особую остроту, когда изучаемый язык типологически далёк от родного. Вьетнамский и русский языки относятся к принципиально различным типологическим группам: вьетнамский – аналитический, изолирующий, тональный язык без грамматических категорий рода, числа и падежа; русский – флективный, синтетический язык с развитой системой словоизменения (Шерина, Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен, 2015, с. 336). Данное типологическое расстояние обусловливает устойчивые интерференционные явления и многоуровневую когнитивную перегрузку уже на начальном этапе освоения говорения.

Научная статья (original research article) | https://doi.org/10.30853/ped20260205

© 2026 Авторы. © 2026 ООО Издательство «Грамота» (© 2026 The Authors. © 2026 Gramota Publishing, LLC). Открытый доступ предоставляется на условиях лицензии CC BY 4.0 (open access article under the CC BY 4.0 license): https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/

Проблема когнитивной нагрузки в языковом образовании активно изучается с опорой на теорию Дж. Свеллера (Sweller, 1988, p. 259), однако применительно к обучению вьетнамских студентов РКИ она до сих пор остаётся недостаточно разработанной. Одним из перспективных методических инструментов управления когнитивными ресурсами учащегося является микрообучение – подход, предполагающий подачу контента в виде коротких, тематически завершённых единиц (Hug, 2006, p. 10; Buchem, Hamelmann, 2010, p. 3, Kapp, Defelice, 2019). А. Ю. Ионов, Ю. Х.-С. Ким, К. М. Чугаева, И. Ш. Капушева (2025, с. 196), К. В. Лыкова, Н. Х. Савельева (2025, с. 284), Е. З. Власова (2021, с. 11), Нгуен Нанг Хынг, Нгуен Тхи Май Ань, Во Кхань Фыонг Линь, Фунг Тхи Фыонг (Nguyễn Năng Hưng, Nguyễn Thị Mai Anh, Võ Khánh Phương Linh et al., 2025, p. 80) активно исследуют потенциал микрообучения в языковом образовании, открывая перспективы разработки конкретных методических моделей, адресованных учащимся с высоким уровнем начальной когнитивной нагрузки.

Таким образом, настоящая статья направлена на разработку и обоснование методической модели занятия по говорению в формате микрообучения, нацеленной на снижение внешней когнитивной нагрузки вьетнамских студентов на занятиях по РКИ.

Для достижения цели решаются следующие задачи:

– охарактеризовать специфику когнитивной нагрузки вьетнамских студентов при обучении говорению в курсе РКИ;

– рассмотреть теоретические основания и дидактические принципы микрообучения в контексте языкового образования;

– разработать методическую модель занятия по РКИ по обучению говорению в формате микрообучения;

– описать результаты апробации данной методической модели.

Для решения поставленных задач в статье применяются следующие методы исследования: анализ отечественной и зарубежной научно-методической литературы по проблемам когнитивной нагрузки и микрообучения в языковом образовании – для систематизации теоретических оснований исследования; проектирование методической модели – для разработки структуры занятия по говорению в формате микромодулей; педагогическое наблюдение в ходе апробации – для фиксации качественных и количественных показателей речевого поведения студентов в экспериментальной и контрольной группах.

Теоретическую базу исследования составляют: теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера (Sweller, 1988), обосновывающая необходимость управления объёмом информации в рабочей памяти учащегося; работы К. Ф. Каппа и Р. Дефелайса (Kapp, Defelice, 2019), описывающие сущность и ключевые характеристики микрообучения как метода краткого, целенаправленного обучения; исследования К. В. Лыковой и Н. Х. Савельевой (2025), определяющие место микрообучения в системе методов иноязычного образования; работы Н. Н. Самчика (2023), характеризующие концентрированность, интерактивность и гибкость как базовые принципы микрообучения; труды Т. В. Ильиных (2025), формулирующие дидактические принципы применения микрообучения для развития субъектности студентов; исследования А. Ю. Ионова, Ю. Х.-С. Ким, К. М. Чугаевой, И. Ш. Капушевой (2025), П. Праситтичок и П. Смитсаракарн (Prasittichok, Smithsarakarn, 2024), посвящённые эффективности микрообучения при формировании речевых умений; В. И. Блинова, И. С. Сергеева и Н. Ф. Родичева (2022), рассматривающих микрообучение как перспективное направление развития дидактики, перешедшее из корпоративной сферы в образование; Е. Н. Горячевой и И. Н. Горячевой (2024), исследующих эффективность микрообучения в мессенджерах применительно к преподаванию иностранных языков; Н. С. Крамаренко и Е. В. Крюкова (2021), обосновывающих роль микрообучения в системе непрерывного профессионального образования педагога, М. Б. Лебедевой и Е. Б. Степаненко (2025), описывающих опыт организации микрообучения при подготовке учителей к профессиональной деятельности в цифровой среде, С. Туна (2025), исследующего применение микрообучения для формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих педагогов.

Практическая значимость работы состоит в возможности непосредственного внедрения разработанной методической модели занятия в практику преподавания РКИ в группах вьетнамских студентов, а также в её адаптации для обучающихся из других типологически далёких от русского языка аудиторий.

Обсуждение и результаты

Теоретическим основанием исследования служит теория когнитивной нагрузки Дж. Свеллера (Sweller, 1988, p. 257-259), согласно которой в процессе обучения одновременно действуют три типа нагрузки: внутренняя (*intrinsic*) – объективная сложность материала; внешняя (*extraneous*) – нерациональная организация подачи информации; релевантная (*germane*) – формирование долговременных когнитивных схем. Эффективное обучение возможно лишь при управлении суммарной нагрузкой в пределах ресурсов рабочей памяти. Данная концепция имеет непосредственное значение для проектирования занятий по РКИ: именно неоптимальная организация подачи материала – когда студент вынужден одновременно обрабатывать несколько разнородных языковых явлений – является основной причиной внешней перегрузки, а не внутренняя сложность языкового материала как такового.

Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку охватывают все уровни языковой системы. На фонетическом уровне отсутствие во вьетнамском языке ряда русских согласных ([ж], [ц], [щ], смягчённых согласных), а также шеститональная система порождают устойчивые просодические интерференции (Шерина, Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен, 2015, с. 336-337). Студенты испытывают значительные сложности с постановкой

русского ударения и интонации: вьетнамцы плохо имитируют русскую интонацию, поскольку интонационные конструкции двух языков резко отличаются. На морфологическом уровне отсутствие во вьетнамском языке категорий рода, числа, падежа и вида приводит к систематическим ошибкам в словоизменении при спонтанной речи. На лексическом и прагматическом уровнях различия в языковых картинах мира и коммуникативных стратегиях обусловливают прагматические сбои (Шерина, Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен, 2015, с. 337-339).

Совокупность перечисленных факторов приводит к тому, что вьетнамский студент при обучении говорению одновременно контролирует: правильность произношения и ударения; грамматические формы; лексический выбор; порядок слов; коммуникативную уместность высказывания. Такое управление пятью аспектами в режиме реального времени создаёт чрезмерную внешнюю когнитивную нагрузку, при традиционной организации занятий систематически превышающую ресурсы рабочей памяти.

Л. А. Варич, Е. С. Желонкина и И. С. Морозова (2024, с. 3-4), изучая нейродинамические и когнитивно-личностные показатели иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе, фиксируют, что когнитивная нагрузка оказывает значимое влияние на успешность учебной деятельности иностранных учащихся. Форсированное предъявление учебного материала в условиях уже высокой нагрузки не только неэффективно, но и потенциально контрпродуктивно. Вьетнамские исследователи также подтверждают данное положение: согласно наблюдениям Нгуен Нанг Хынга и соавторов (Nguyễn Năng Hưng, Nguyễn Thị Mai Anh, Võ Khánh Phương Linh et al., 2025, p. 83), полученным в ходе опроса 356 студентов педагогических специальностей, лишь 34,6% из них регулярно сталкивались с форматами микрообучения – короткими, тематически завершёнными учебными единицами продолжительностью 10-15 минут с цифровой поддержкой в учебном процессе, что свидетельствует о недостаточной адаптации традиционного обучения к возможностям управления когнитивной нагрузкой.

И. Б. Бачалова и Р. Т. Рамазанова (2024, с. 75-76) установили, что студенты, занимавшиеся по программе микрообучения в курсе РКИ, продемонстрировали прирост показателей языковой компетенции на 23,7% (с 67,3 до 83,2 балла из 100), тогда как в контрольной группе прирост составил лишь 9,8%. П. М. Горохова (2023, с. 124) подтверждает, что рассредоточенное во времени обучение по 15-20 минут обеспечивает удержание внимания студентов и последовательное решение учебных задач. Нгуен Нанг Хынг и соавторы (Nguyễn Năng Hưng, Nguyễn Thị Mai Anh, Võ Khánh Phương Linh et al., 2025, p. 82) приводят показательные данные: в условиях контролируемого эксперимента доля верных ответов в группе микрообучения составила 82%, тогда как в традиционной группе – 64%.

Применительно к лингводидактике К. В. Лыкова и Н. Х. Савельева (2025, с. 295-297) замечают, что микрообучение отвечает критериям самостоятельного учебного метода согласно модели Дж. К. Ричардса и Т. С. Роджерса: оно опирается на теории бихевиоризма, когнитивизма, конструктивизма и коннективизма, имеет выраженный дизайнерский уровень (цели, программу, типы деятельности) и процедурный уровень (техники, тактики и стратегии). Н. Н. Самчик (2023, с. 80) выделяет среди базовых характеристик микрообучения концентрированность, разнообразие форматов, интерактивность и гибкость. Т. В. Ильиных (2025, с. 102) формулирует пять дидактических принципов применения микрообучения для развития субъектности студентов: добровольности и осознанного выбора, релевантности и личностной значимости, оперативной обратной связи и рефлексии, деятельностной направленности, интеграции индивидуальной образовательной траектории. Все эти принципы непосредственно коррелируют с задачами снижения внешней когнитивной нагрузки: они переводят ответственность за темп и маршрут освоения учебного материала на самого студента, тем самым сокращая избыточные требования к рабочей памяти.

Совокупность исследований последних лет системно подтверждает эффективность микрообучения на разных уровнях образовательной системы – от его исходной корпоративной среды до профессиональной подготовки педагогов. Показано, что краткость модулей, ориентация на конкретный результат и возможность индивидуализации темпа делают этот подход особенно востребованным в условиях цифровой трансформации, в том числе при реализации через мессенджеры и другие цифровые каналы, где формат коротких заданий повышает регулярность самостоятельной работы и поддерживает мотивацию за счёт немедленной обратной связи (Блинов, Сергеев, Родичев, 2022, с. 43-44; Горячева, Горячева, 2024, с. 60-61; Крамаренко, Крюков, 2021, с. 157-158). Применительно к профессиональному развитию педагогов эффективность микрообучения подтверждена как в отношении освоения новых цифровых инструментов, так и в отношении формирования профессионально-коммуникативной компетенции: модульная структура ускоряет и делает устойчивым освоение новых технологий, а ситуативно ориентированные микромодули с элементами коллективной рефлексии статистически значимо повышают коммуникативную компетентность будущих педагогов, обеспечивая сдвиг от авторитарных к кооперативным речевым стратегиям (Лебедева, Степаненко, 2025, с. 75-76; Тун, 2025, с. 250-253; Cohen's $d = 0{,}64$; $p < 0{,}01$). Устойчивость этих результатов в разных институциональных и цифровых контекстах и обосновывает выбор микрообучения в качестве методологической основы разрабатываемой в настоящей статье модели занятия.

По наблюдениям А. Ю. Ионова, Х.-С. Ким, К. М. Чугаевой и И. Ш. Капушевой (2025), для обучения говорению микрообучение органично реализует принцип ATAWAD (Any Time – Any Where – Any Device): студент может повторять краткие фрагменты материала тогда и там, когда и где это ему удобно, и именно такой режим критически важен для выработки навыков спонтанной речи (Ионов, Ким, Чугаева и др., 2025, с. 196). Эта же логика прослеживается на уровне цифровой трансформации образования в целом: Г. А. Монахова, Д. Н. Монахов и Г. Б. Прончев (2020, с. 300-301) рассматривают микрообучение как феномен цифровой трансформации образования и систематизируют его ключевые характеристики – концентрированность, разнообразие

форматов, интерактивность и гибкость, – а также сопоставляют достоинства этого формата (модульность, мобильность, доступность, концентрацию внимания) с его ограничениями (фрагментарность содержания, ориентация на краткосрочные, а не долгосрочные учебные цели). Схожую позицию занимает Т. И. Сметанникова (2020, с. 34): по её оценке, поэтапное освоение материала с опорой на современные технологии позволяет органично совместить аудиторную и внеаудиторную работу. Ссылаясь на данные немецких исследователей, Чан Тхи Ван Зунг (Trần Thị Vân Dung, 2023, p. 48) указывает, что дробная подача материала повышает запоминаемость более чем на 20% и почти на треть сокращает время ответа на проверочные вопросы. Объяснение этому кроется в особенностях работы человеческого мозга: он не способен удерживать концентрацию внимания в течение длительного времени, а оптимальный период составляет порядка 8 секунд.

Изложенные выше теоретические и эмпирические данные о механизмах когнитивной нагрузки и о доказанной эффективности микрообучения в различных институциональных и языковых контекстах задают ключевые параметры методической модели, разрабатываемой в настоящем исследовании. Предлагаемая методическая модель занятия базируется на трех принципах. Первый принцип – *принцип сегментации*: единицей освоения выступает не занятие в целом, а отдельный микромодуль с одной учебной целью. Второй принцип – *принцип нарастающей коммуникативной сложности*: цепочка микромодулей выстроена так, что студент последовательно движется от воспроизведения готового образца к условно самостоятельному, а затем и к свободному высказыванию. Третий принцип – *принцип аудиовизуальной опоры*: ввод каждой языковой единицы осуществляется через мультимодальный стимул (изображение + звук + текст), снижающий внешнюю нагрузку за счет распределения информации между сенсорными каналами.

Занятие на 80 минут строится по принципу последовательности из 4-5 микромодулей по 16-20 минут каждый. Внутри каждого микромодуля – четыре последовательных шага (Схема 1).

Первый шаг (3-4 мин.) – ввод языковой единицы: студент слышит слово или коммуникативный образец, видит его запись и соответствующую картинку. Всё внимание сосредоточено на одном объекте, что напрямую соответствует рекомендации Дж. Свеллера (Sweller, 1988, p. 263-264) сокращать внешнюю нагрузку.

Второй шаг (5-6 мин.) – управляемая тренировка произносительных и грамматических навыков: сначала хором, затем в парах по схеме «стимул – реакция». Жёсткие опоры не позволяют студенту тратить ресурсы на поиск правильной формы – он сосредоточен на автоматизации одного конкретного действия.

Третий шаг (5-6 мин.) – мини-высказывание: 2-4 фразы в заданной ситуации с опорой на картинку или карточку. Здесь преподаватель – уже не контролёр, а партнёр по общению; оценивается прежде всего смысловая завершённость сказанного.

Четвёртый шаг (3-4 мин.) – короткая обратная связь: одна-две ключевые ошибки, не более. Завершённость каждого шага важна психологически: студент получает ощущение достигнутого результата, а не ощущение перегруженности – и это, по наблюдениям Т. В. Ильиных (2025, с. 102), заметно поддерживает мотивацию.

Структура микромодуля (16-20 минут)

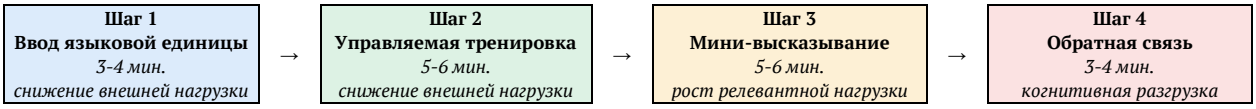

Схема 1. *Схема пошаговой структуры микромодуля*

Следует отметить, что педагогическое обоснование микромодуля именно в виде его пошаговой структуры представляется важным. Первые два шага – ввод и управляемая тренировка – ориентированы на снижение внешней когнитивной нагрузки: студент работает с небольшим количеством переменных и не принимает самостоятельных речевых решений. На третьем шаге (мини-высказывание) внешняя нагрузка удерживается на управляемом уровне за счёт ситуационной рамки и визуальной опоры, тогда как релевантная нагрузка начинает нарастать: учащийся интегрирует новую единицу в коммуникативный контекст. Четвёртый шаг (обратная связь) выполняет функцию «когнитивной разгрузки» – студент получает внешнее подтверждение правильности ответа или коррекцию произведённого высказывания до того, как ошибочная схема успела закрепиться. Такая последовательность соответствует принципу постепенного сокращения внешней поддержки по мере формирования навыка – принципу скаффолдинга, разработанному Д. Вудом, Дж. Брунером и Г. Россом (Wood, Bruner, Ross, 1976, p. 98), и позволяет рационально распределять когнитивные ресурсы в течение всего занятия.

Для закрепления представленной выше пошаговой модели занятия вне аудитории и обеспечения интервального повторения были задействованы цифровые инструменты. Платформа **Quizlet** использовалась для самостоятельной работы студентов с лексическими флэш-карточками: каждый набор соответствовал материалу конкретного микромодуля и включал аудиозаписи произношения. Студенты обращались к карточкам в удобное для них время, платформа фиксировала частоту и результативность повторений. **Padlet** применялся как асинхронное пространство для мини-высказываний: после занятия студенты записывали короткие аудиосообщения по заданной ситуации и оставляли там же, преподаватель в течение суток давал письменный комментарий. **Telegram-бот** с настройкой интервальных напоминаний ежедневно отправлял студентам 2-3 карточки с материалом предыдущих микромодулей: такая организация повторения соответствует принципу распределённой практики, доказавшему свою эффективность в обучении иностранным языкам.

Апробация методической модели занятия проводилась в течение одного учебного семестра в Московском государственном лингвистическом университете (МГЛУ) на занятиях по практическому курсу РКИ в группах вьетнамских студентов (уровень А2, 2025/2026 уч. г.). Возраст участников составил 19-23 года. Занятия в обеих группах проводил один и тот же преподаватель по идентичному лексико-грамматическому материалу, что позволяет исключить фактор различий в педагогическом стиле как альтернативное объяснение полученных результатов. Все участники были заранее проинформированы о целях и процедуре исследования и дали добровольное согласие на участие и обработку обезличенных данных наблюдения.

Деление на группы осуществлялось на основе результатов входного тестирования: студенты с сопоставимым исходным уровнем были случайным образом распределены в экспериментальную (n = 18) и контрольную (n = 17) группы. Статистически значимых различий между группами по показателям входного теста выявлено не было. Экспериментальная группа занималась по разработанной методической модели (4-5 микромодулей по 16-20 минут в рамках занятия продолжительностью 80 минут), контрольная – по традиционной схеме, при которой произносительные, грамматические и коммуникативные задачи предъявлялись комплексно, без микромодульного структурирования.

Для фиксации данных применялся протокол педагогического наблюдения, включавший: время от момента предъявления задания до начала высказывания; речевые сбои (незаконченные фразы, самоперебивания и паузы хезитации длиннее трех секунд); случаи избегающего поведения (отказ отвечать или переключение на вьетнамский язык); типы ошибок в устных высказываниях. По результатам наблюдений в экспериментальной группе зафиксированы положительные изменения по всем четырём параметрам.

Во-первых, студенты начинали говорить заметно быстрее: пауза между заданием и ответом сократилась, а вместе с ней снизилась и видимая коммуникативная неуверенность.

Во-вторых, речь стала более связной: незаконченных фраз и самоперебиваний стало меньше, что свидетельствует об уменьшении числа одновременно решаемых студентом когнитивных задач.

В-третьих, студенты значительно реже прибегали к избегающему поведению на этапе мини-высказывания. Динамика показателей обеих групп представлена в Таблице 1.

Таблица 1. *Сравнительные показатели речевого поведения в экспериментальной и контрольной группах по итогам апробации методической модели занятия по говорению (МГЛУ, 2025/2026 уч. г.)*

Показатель	Эксп. группа		Контр. группа	
	(до)	(после)	(до)	(после)
Среднее время реагирования на коммуникативный стимул (сек.)	9,1	4,3	8,9	8,7
Доля высказываний без речевых сбоев (%)	38	71	40	44
Доля грамматических ошибок в освоенных конструкциях (%)	41	18	42	39
Доля занятий с проявлениями избегающего поведения (%)	34	9	33	31

Данные Таблицы 1 отражают динамику показателей внутри каждой группы. В экспериментальной группе среднее время реагирования сократилось с 9,1 сек. до 4,3 сек. (снижение на 53%), доля высказываний без речевых сбоев возросла с 38% до 71%, доля занятий с проявлениями избегающего поведения снизилась с 34% до 9%. В контрольной группе показатели практически не изменились по сравнению с исходными значениями: время реагирования – 8,9 сек. до и 8,7 сек. после, доля высказываний без сбоев – 40% и 44% соответственно. Полученная динамика подтверждает, что положительные изменения в экспериментальной группе обусловлены именно применением методической модели, а не общим ходом учебного процесса, поскольку в контрольной группе при традиционной организации занятий – без микромодульного структурирования – аналогичных сдвигов не наблюдалось. Этот результат согласуется с выводами Е. А. Шериной и Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен (2015, с. 337) о том, что комплексное предъявление языкового материала без управления нагрузкой систематически приводит к снижению качества речевой продукции.

Показателен также характер ошибок (Таблица 2): в экспериментальной группе по итогам апробации они носили преимущественно лексический характер, тогда как грамматические ошибки в рамках освоенных конструкций встречались значительно реже, что свидетельствует о поэтапной автоматизации речевых действий.

Таблица 2. *Распределение типов ошибок в устных высказываниях по итогам апробации методической модели занятия по говорению (% от общего числа ошибок, зафиксированных на итоговом занятии)*

Тип ошибки	Эксп. группа		Контр. группа	
	до	после	до	после
Лексические (выбор слова)	18 (28%)	23 (58%)	16 (27%)	20 (34%)
Грамматические (освоенные конструкции)	26 (41%)	7 (18%)	26 (42%)	22 (39%)
Фонетические (ударение, интонация)	20 (31%)	9 (24%)	19 (31%)	15 (27%)
Всего ошибок	64	39	61	57

Примечание: Первое число в каждой ячейке – абсолютное количество ошибок данного типа: число в скобках – его доля (%) от общего числа ошибок, зафиксированных в соответствующем столбце («до» и «после»). Строка «Всего ошибок» показывает абсолютное количество ошибок всех типов в столбце.

Данные Таблицы 2 отражают динамику профиля ошибок. В экспериментальной группе до апробации на итоговом занятии было зафиксировано 64 ошибки: 26 (41%) грамматических, 18 (28%) лексических и 20 (31%)

фонетических. По итогам обучения по методической модели доля грамматических ошибок снизилась до 18%, тогда как лексических – возросла до 58%. В контрольной группе распределение типов ошибок до и после обучения осталось практически неизменным (грамматические: 42% → 39%; лексические: 27% → 34%; фонетические: 31% → 27%), что подтверждает отсутствие значимых сдвигов при традиционной организации занятий.

Смещение профиля ошибок в экспериментальной группе в сторону лексических объясняется следующим: поэтапное освоение грамматических образцов в рамках микромодуля обеспечивает их частичную автоматизацию ещё до перехода к свободному высказыванию. В результате соответствующий ресурс рабочей памяти высвобождается, и студент сталкивается преимущественно с лексическими затруднениями – то есть с подбором слова, а не с управлением грамматической формой. Подобная перегруппировка ошибок указывает не на снижение общего качества речи, а на структурные изменения в их распределении; полученные данные согласуются с предположением о том, что предложенная модель способствует более экономному распределению когнитивных ресурсов в пользу более высокоуровневых коммуникативных операций, однако для однозначных выводов о причинно-следственном характере этой связи необходимы дальнейшие исследования с использованием прямых измерений когнитивной нагрузки (например, шкал субъективной оценки или психофизиологических методов).

Качественные наблюдения, отражённые в протоколах апробации, являются важным дополнением к количественным данным. Участники экспериментальной группы в систематическом порядке проявляли большую готовность к повторным попыткам после исправления ошибок: в случае неудачного первого высказывания они чаще предпринимали вторую попытку самостоятельно, без дополнительного побуждения со стороны преподавателя, что может быть связано со снижением коммуникативной неуверенностью: когда не нужно одновременно следить за произношением, падежом, порядком слов и уместностью фразы, порог повторной попытки оказывается ниже. Параллельно студенты этой группы активнее обращались к Quizlet вне аудитории: в среднем 4,2 раза в неделю против 1,7 раза у студентов контрольной группы. По-видимому, микроформат занятия способствует не только снижению внешней нагрузки, но и формированию регулярного режима самостоятельной работы.

При всём этом у модели есть очевидные границы применимости. Н. Н. Самчик (2023, с. 81) прямо называет микрообучение «фрагментом содержания»: оно эффективно там, где нужно освоить конкретный навык или языковую единицу, но плохо подходит для развития дискурсивных умений – умения строить связный монолог, вести полемику, работать с объёмным текстом. А. Ю. Ионов с соавторами (Ионов, Ким, Чугаева и др., 2025, с. 197) предупреждают, что при недостаточной связности между модулями знания рискуют остаться разрозненными. Чан Тхи Ван Зунг (Trần Thị Vân Dung, 2023, с. 48-49) замечает: для задач, требующих развёрнутого проблемного мышления, микрообучение – не лучший инструмент. Вьетнамский контекст вносит свои ограничения: Нгуен Нанг Хынг и соавторы (Nguyễn Năng Hưng, Nguyễn Thị Mai Anh, Võ Khánh Phương Linh et al., 2025, p. 83-84) выяснили, что из 42 опрошенных преподавателей создавать микроконтент умеют лишь 31% – то есть инфраструктурный и кадровый дефицит пока сдерживает внедрение микрообучения. П. Праситтичок и П. Смитсаракарн (Prasittichok, Smithsarakarn, 2024, p. 540-541), обобщив результаты метаанализа, подтвердили общую эффективность микрообучения для развития навыков говорения на иностранном языке, однако указывают на необходимость дальнейших исследований на разнородных выборках. Микрообучение не заменяет традиционное занятие, а выступает инструментом его реструктуризации с целью управления когнитивной нагрузкой.

Результаты апробации открывают несколько перспектив для масштабирования предложенной модели. Во-первых, структура микромодуля является принципиально универсальной с точки зрения языкового материала: она была апробирована на лексико-грамматическом материале уровня А2, однако её шаговый состав допускает применение на уровнях В1 и выше при условии усложнения ситуаций мини-высказывания. Во-вторых, модель может быть адаптирована для других типологически далёких от русского языка аудиторий – в первую очередь для студентов из Китая, Японии и Кореи, языки которых также отличаются от русского по ключевым морфологическим и просодическим параметрам. В-третьих, цифровая инфраструктура модели (Quizlet, Padlet, Telegram-боты) допускает частичную автоматизацию обратной связи, что снижает нагрузку на преподавателя при работе с большими группами. Наконец, методическая модель может быть включена в программы повышения квалификации преподавателей РКИ как практический инструмент проектирования занятий по говорению с учётом психолингвистических особенностей конкретной аудитории.

Заключение

Таким образом, проведённое исследование позволяет сформулировать следующие выводы.

Во-первых, типологическая дистанция между русским и вьетнамским языками создаёт на занятиях по говорению комплексную внешнюю когнитивную нагрузку, потенциально превышающую при традиционной организации ресурсы рабочей памяти учащегося: вьетнамский студент вынужден одновременно контролировать произношение, грамматические формы, лексический выбор, порядок слов и коммуникативную уместность высказывания.

Во-вторых, анализ теоретических оснований и дидактических принципов микрообучения показал, что данный подход обладает необходимым методологическим инструментарием для управления когнитивной нагрузкой: краткость модулей, аудиовизуальная опора и принцип нарастающей сложности соответствуют механизмам работы рабочей памяти, описанным Дж. Свеллером (Sweller, 1988).

В-третьих, разработанная методическая модель занятия включает последовательность из 4-5 микромодулей по четыре шага каждый (ввод языковой единицы с аудиовизуальной опорой – управляемая тренировка – мини-высказывание – обратная связь) и опирается на цифровые инструменты внеаудиторного повторения (Quizlet, Padlet, Telegram-боты).

В-четвёртых, пилотная апробация модели в МГЛУ дала обнадёживающие результаты: в экспериментальной группе (n = 18) зафиксированы выраженное сокращение среднего времени реагирования с 9,1 до 4,3 сек., рост доли высказываний без речевых сбоев с 38% до 71%, снижение доли грамматических ошибок в освоенных конструкциях с 41% до 18%. Показательно, что профиль ошибок сместился в сторону лексических, что свидетельствует о поэтапной автоматизации грамматических навыков. В совокупности полученные результаты косвенно свидетельствуют о возможном снижении внешней когнитивной нагрузки в экспериментальной группе; вместе с тем, учитывая небольшой объём выборки, отдельные наблюдательные элементы дизайна исследования и отсутствие прямых измерений когнитивной нагрузки, эти результаты следует рассматривать как предварительные и требующие подтверждения в дальнейших исследованиях с более строгим дизайном.

В будущем планируется увеличить объём выборки и провести контролируемое исследование с использованием стандартизированных тестов речевой продукции и анкетирования студентов по шкале субъективной когнитивной нагрузки и статистического анализа на основе индивидуальных, а не только агрегированных данных. Это позволит проверить собранные наблюдательные данные, уточнить условия оптимального использования модели на разных уровнях владения языком и в разных институциональных контекстах, а также разработать методические рекомендации для преподавателей РКИ, работающих с вьетнамскими учащимися.

Источники | References

1. Бачалова И. Б., Рамазанова Р. Т. Разработка и управление реализацией программ микрообучения в преподавании РКИ // Управление образованием: теория и практика. 2024. Т. 14. № 4-1.
2. Блинов В. И., Сергеев И. С., Родичев Н. Ф. Микрообучение – из бизнеса в образование: перспективное направление развития дидактики // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 9. https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-9-43-68
3. Варич Л. А., Желонкина Е. С., Морозова И. С. Особенности проявления нейродинамических и когнитивно-личностных показателей иностранных студентов в процессе адаптации к условиям обучения в вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2024. Т. 8. № 1 (29). https://doi.org/10.21603/2542-1840-2024-8-1-1-8
4. Власова Е. З. Микрообучение – эффективный формат электронного обучения // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2021. № 1 (55). https://doi.org/10.46845/2071-5331-2021-1-55-11-13
5. Горохова П. М. Микрокурсы как средство развития у студентов умений публичной речи // Научный старт-2023: сборник статей аспирантов и магистрантов / Институт иностранных языков МГПУ. М.: Языки Народов Мира, 2023. Ч. 1.
6. Горячева Е. Н., Горячева И. Н. Эффективность микрообучения в мессенджерах в контексте преподавания иностранных языков // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 6 (109).
7. Ильиных Т. В. Дидактические принципы применения микрообучения для развития субъектности студентов // Казанская наука. 2025. № 9.
8. Ионов А. Ю., Ким Ю. Х.-С., Чугаева К. М., Капушева И. Ш. Микрообучение в контексте изучения иностранных языков // Современное педагогическое образование. 2025. № 4. https://doi.org/10.24412/2587-8328-2025-4-196-198
9. Крамаренко Н. С., Крюков Е. В. Микрообучение в непрерывном образовании педагога в мире VUCA // Вестник Московского государственного областного университета. 2021. № 4. https://doi.org/10.18384/2224-0209-2021-4-1101
10. Лебедева М. Б., Степаненко Е. Б. Микрообучение при подготовке учителей к использованию нейросетей в образовательном процессе // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, 10-26 марта 2025 г.). СПб.: Астерион, 2025.
11. Лыкова К. В., Савельева Н. Х. Понятийно-категориальный аппарат микрообучения в аспекте преподавания иностранных языков // Перспективы науки и образования. 2025. № 1. https://doi.org/10.32744/pse.2025.1.19
12. Монахова Г. А., Монахов Д. Н., Прончев Г. Б. Микрообучение как феномен цифровой трансформации образования // Образование и право. 2020. № 6. https://doi.org/10.24411/2076-1503-2020-10645
13. Самчик Н. Н. Перспективы применения микрообучения в языковом образовании // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXII Международной научно-практической конференции (г. Минск, 19 октября 2023 г.). Мн.: Белорусский государственный медицинский университет, 2023.
14. Сметанникова Т. И. Микрообучение как разновидность коммуникативного метода обучения в рамках курса «Практика устной и письменной речи китайского языка» // Философия и наука в культурах Запада и Востока: сборник статей по материалам III Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Томск, 10 апреля 2020 г.). Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2020.

15. Тун С. Микрообучение как инструмент формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущего учителя // Магия ИННО: лингвистика и языковое образование в новых форматах многостороннего взаимодействия. 2025. Т. 7. № 1. https://doi.org/10.24833/2949-6357.2025.TOS.7.1
16. Шерина Е. А., Нгуен Тхи Хонг Бак Лиен. Трудности вьетнамских студентов при обучении русскому языку // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 7-2.
17. Buchem I., Hamelmann H. Microlearning: a strategy for ongoing professional development // eLearning Papers. 2010. № 21. https://www.researchgate.net/profile/Ilona-Buchem/publication/341323117_Microlearning_a_strategy_for_ongoing_professional_development/links/5ebabd26a6fdcc90d66ebfbc/Microlearning-a-strategy-for-ongoing-professional-development.pdf
18. Hug T. Microlearning: A new pedagogical challenge // Microlearning: Emerging Concepts, Practices and Technologies after e-Learning / ed. by T. Hug, M. Lindner, P. A. Bruck. Innsbruck: Innsbruck University Press, 2006. https://www.researchgate.net/publication/272178142_Microlearning_A_New_Pedagogical_Challenge
19. Kapp K., Defelice R. A. Microlearning: short and sweet. Alexandria, US: ATD Press, 2019. https://books.google.nl/books?id=Uiy-DwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false
20. Nguyễn Năng Hưng, Nguyễn Thị Mai Anh, Võ Khánh Phương Linh, Phùng Thị Phương. Ứng dụng Microlearning trong đổi mới phương pháp đào tạo giáo viên // Tạp chí Khoa học – Số đặc biệt tháng 12. 2025. [Nguyễn Năng Hưng et al. Application of Microlearning in Innovating Teacher Education Methods // Science Journal. Special Issue December. 2025.] https://sti.vista.gov.vn/publication/download/484509-d9ffc7267e880816b8b0829e62ace0b3.html
21. Prasittichok P., Smithsarakarn P. The Effects of Microlearning on EFL Students' English Speaking: A Systematic Review and Meta-Analysis // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2024. Vol. 23. № 4. https://doi.org/10.26803/ijlter.23.4.27
22. Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning // Cognitive Science. 1988. Vol. 12. № 2. https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4
23. Trần Thị Vân Dung. Phương pháp dạy học từng bước nhỏ Microlearning // Thiết bị Giáo dục. 2023. Vol. 1. Iss. 284. [Trần Thị Vân Dung. Microlearning Step-by-Step Teaching Method // Journal of Educational Equipment. 2023. Vol. 1. Iss. 284.] https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://vjol.info.vn/tctbgd/article/download/85977/73163/&ved=2ahUKEwi3joHVm4qWAxUu5AIHHbklKXMQFnoECBgQAQ&usg=AOvVaw0yWpPRpKIfUOUP0G0mM1ru
24. Wood D., Bruner J. S., Ross G. The role of tutoring in problem solving // Journal of child psychology and psychiatry. 1976. Т. 17. № 2. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Информация об авторах | Author information

RU

Чау Ван Лыу[1]
Хамраева Елизавета Александровна[2], д. пед. н., ст. науч. сотр.
[1, 2] Московский педагогический государственный университет

EN

Van Luu Chau[1]
Elizaveta Alexandrovna Hamraeva[2], Dr
[1, 2] Moscow Pedagogical State University

[1] *chauvanluu1998@gmail.com,* [2] *elizaveta.hamraeva@gmail.com*

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 10.08.2026; опубликовано online (published online): 15.09.2026.

Ключевые слова (keywords): микрообучение; когнитивная нагрузка; русский язык как иностранный; обучение говорению; вьетнамские студенты; microlearning; cognitive load; Russian as a foreign language; teaching speaking; Vietnamese students.