



ISSN 2226-3365

www.vestnik.nspu.ru

DOI: 10.15293/2226-3365.1604

ВЕСТНИК
*Новосибирского государственного
педагогического университета*



*Novosibirsk State
Pedagogical University*
BULLETIN

4(32) 2016





Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

Электронный журнал «Вестник Новосибирского
государственного педагогического университета»
зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере
связи, информационных технологий и массовых
коммуникаций (Роскомнадзор)
ЭЛ № ФС77-50014

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И СОВЕТ НАУЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Редакционная коллегия

главный редактор

Пушкарёва Е. А., д-р филос. наук, проф.

заместитель главного редактора

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

педагогические и психологические науки

Синенко В. Я., д-р пед. наук, профессор

Богомаз С. А., д-р психол. наук, проф. (Томск)

философские и исторические науки

Майер Б. О., д-р филос. наук, проф.

Зверев В. А., д-р ист. наук, проф.

*физико-математические и социально-
экономические науки*

Трофимов В. М., д-р физ.-мат. наук, проф.

Ряписов Н. А., д-р экон. наук, проф.,

биологические, химические, медицинские науки

Айзман Р. И., д-р биол. наук, проф., член-корр.

МАНВШ, заслуж. деят. науки РФ

Просенко А. Е., д-р хим. наук, проф.

культурология, филологические науки

Чапля Т. В., д-р культурологии, проф.

Трипольская Т. А., д-р филолог. наук, проф.

Международный редакционный совет

Айзман О., д-р филос., д-р мед., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Ангелика Ригер, д-р, проф. (Ахен, Германия)

Анна Паола Бонола, проф. славистики,
Миланский университет (Милан, Италия)

Балгимбеков Ш. А., д-р мед. наук, проф.,
(Алматы, Казахстан)

Бухтова Б., д-р наук, Университет им.
Масарика (Брно, Чехия)

Валькенхорст Ф., д-р наук, проф., университет
Кельна (Кельн, Германия)

Винго Чарльз С., д-р мед. наук, проф., ун-т
Флориды (Гейнсвилль, Флорида, США)

Либерска Х. д-р психол. наук, проф., ун-т
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

Логунов Д., н.с., ун-т Манчестера
(Великобритания)

Мауриция Калузио, д-р наук, ст. исследов. по
русс. лит. (Милан, Италия)

Мукатаева Ж. М., д-р биол. наук (Павлодар,
Казахстан)

Чагин А., д-р филос., н.с., Каролинский
институт (Стокгольм, Швеция)

Челси Д., д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

Шмайс Й., д-р наук, Университет им. Масарика
(Брно, Чехия)

Юй Вень Ли, д-р политического образования,
Пекинский университет (Пекин, Китай)

Редакционный совет

председатель редакционного совета

Герасёв А. Д., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Афтанас Л. И., д-р мед. наук, проф., академик РАМН, вице-
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

Баликоев В. З., д-р экон. наук, проф. (Новосибирск)

Безруких М. М., д-р биол. наук, проф., почетный
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

Бережнова Е. В., д-р пед. наук, проф. (Москва)

Винокуров Ю. И., д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

Галажинский Э. В., д-р психол. наук, проф.,
академик РАО (Томск)

Дымарский М. Я., д-р филолог. наук, проф. (Санкт-
Петербург)

Жафяров А. Ж., д-р физ.-мат. наук, проф.,
член-корр. РАО (Новосибирск)

Жукоцкая З. Р., д-р культурол., проф. (Нижевартовск)

Иванова Л. Н., д-р мед. наук, проф., академик РАН
(Новосибирск)

Казин Э. М., д-р биол. наук, проф., заслуж. деят. науки
РФ, академик МАНВШ (Кемерово)

Ключко В. Е., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Князев Н. А., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кондаков И. В., д-р филос. наук, проф., академик РАЕН,
почетный работник общего образования (Москва)

Красноярцева О. М., д-р психол. наук, проф. (Томск)

Кривошеков С. Г., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Кудашов В. И., д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

Кустова Г. И., д-р филолог. наук, проф. (Москва)

Медведев М. А., д-р мед. наук, проф., академик РАМН,
заслуж. деят. науки РФ (Томск)

Мокрецова Л. А., д-р пед. наук, проф. (Бийск)

Овчинников Ю. Э., д-р физ.-мат. наук, проф.
(Новосибирск)

Печерская Т. И., д-р филолог. наук, проф.
(Новосибирск)

Пузырев В. П., д-р мед. наук, проф., академик РАМН
(Томск)

Серый А. В., д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

Федоров В. И., д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

Чупахин Н. П., д-р филос. наук, проф. (Томск)

Шошенко К. А., д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год

Редакционно-издательский отдел:

630126, г. Новосибирск, ул. Вилуйская, д. 28

тел. +7(383)244-06-62

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

Номер подписан к выпуску 17.08.16



The founder
Novosibirsk State
Pedagogical University

The registration certificate
The electronic journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin»
is registered in Federal service on legislation observance in sphere of
communication, information technologies and mass communications
The registration certificate ЭЛ № ФС77-50014

EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL OF SCIENTIFIC ELECTRONIC JOURNAL
«NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN»

Editorial Board

Editor-in-chief

Pushkareva E.A., Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

Deputy editor-in-chief

Mayer B.O., Dr. of philosophical Sc., Prof. of the NSPU

Pedagogical Sciences and Psychology

Sinenko V.Ya., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor

Bogomaz S.A., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

Philosophy and Historical Sciences

Mayer B.O., Dr. of philosophical Sciences, Professor

Zverev V.A., Dr. of Historical Sciences, Professor

Physics, Mathematics, Social and Economics Sciences

Trofimov V.M., Dr. of Physical and Mathematical

Sciences, Professor

RyapISOV N.A., Dr. of Economic Sciences, Professor

Biological, Chemical Sciences and Medicine

Aizmam R.I., Dr. of Biological Sciences, Prof. of the

NSPU, Corr-Member of IASHS

Prosenko A.E., Dr. of chemical Sciences, Professor

Culturology, Philology Sciences

Chaplya T. V., Dr. of Cultural Sciences, Professor

Tripolskay T. A., Dr. of Philological Sciences, Prof.

International Editorial Council

Aizman O., Ph.D., M.D., Karolinska Institute,
(Stockholm, Sweden);

Angelica Rieger, Dr., Professor (Aachen, Germany)

Anna Paola Bonola, Professor Università Cattolica
del Sacro Cuore (Milan, Italy)

Balgimbekov Sh.A., Dr. of Medical Sciences,
Professor (Almaty, Kazakhstan)

Buhtova B., Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech
Republic)

Chagin A., Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

Charles S. Wingo, M. D., Professor, University of
Florida (Gainesville, Florida, USA)

Gianni Celsi, Ph.D., Professor, Uppsala University,
(Uppsala, Sweden)

Liberska H. Dr. of Psychol. Sciences, Prof.,
Kazimierz Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

Logunov D., Ph.D., University of Manchester
(Manchester, United Kingdom)

Maurizia Calusio, Senior Researcher
in Russian Literature, PhD (Milan, Italy)

Mukataeva Zh.M., Dr. of Biological Sciences
(Pavlodar, Kazakhstan)

Walkenhorst Philipp, Dr., Professor, University of
Cologne (Cologne, Germany)

Šmajš Jozef, Dr. of Philosophy, Professor, Masaryk
University (Brno, Czech Republic)

Yu Wen Li, Ph.D., Professor Peking University
(Peking, People's Republic of China)

Editorial Council

Chairman of Editorial Council

Gerasev A.D., Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

Aftanas L.I., Dr. of Medical Sc., Prof., Acad. of RAMS
(Novosibirsk)

Balikoev V.Z., Dr. of Economical Sc., Prof. (Novosibirsk)

Bezrukih M.M., Dr. of Biological Sc., Prof. (Moscow)

Berezhnova E.V., Dr. of Pedagogical Sc., Prof. (Moscow)

Chupahin N.P., Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Tomsk)

Dymarski M.J., Dr. of philological Sciences, Professor
(St. Petersburg, Russia)

Fedorov V.I., Dr. of Biological Sc., Prof. (Novosibirsk)

Galazhinsky E.V., Dr. of Psychological Sc., Professor,
the academician of RAE (Tomsk)

Ivanova L.N., Dr. of Medical Sc, Prof., Academ. of RAS,
Institute of Citology and Genetics (Novosibirsk)

Kazin E.M., Dr. of Biological Sc., the academician of
IASHS, Professor (Kemerovo)

Klochko V.E., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Tomsk)

Knyazev N.A., Dr. of Philosophical Sc., Prof. (Kasnoyarsk)

Kondakov I.V., Dr. of Philosophical Sc., Prof., Academ.
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

Krasnoryadstceva O.M., Dr. of Psychological Sciences,
Professor (Tomsk)

Krivoshekov S.G., Dr. of Medical Sc., Prof. (Novosibirsk)

Kudashov V.I., Dr. of Philosophical Sciences, Professor
(Kasnoyarsk)

Kustova G.I., Dr. of philological Sciences, Professor
(Moscow, Russia)

Medvedev M.A., Dr. of Medical Sc., Prof., the
Academic. of RAMS, Institute of Medical Genetics
(Tomsk, Russia)

Mokretsova L.A., Dr. of Pedagogical Sciences, Professor
(Biysk, Russia)

Ovchinnikov Yu.E., Dr. of Physical and Mathematical
Sciences, Professor (Novosibirsk, Russia)

Pecherskaya T.I., Dr. of philological Sciences, Professor
(Novosibirsk, Russia)

Puzirev V.P., Dr. of Medical Sc., Prof., the Academician
of RAMS, Institute of Medical Genetics (Tomsk, Russia)

Seryi A.V., Dr. of Psychological Sc., Prof. (Kemerovo)

Shoshenko K.A., Dr. of Medical Sc., Prof. (Novosibirsk)

Vinokurov Yu.I., Dr. of Geography Sc., Prof. (Barnaul)

Zhukotskaya Z.R., Dr. of Cultural Sciences, Professor
(Nizhnevartovsk)

Zhafyarov A.Zh., Dr. of Physical and Mathematical Sc.,
Prof., Corr.- Member of the RAE (Novosibirsk)

The journal leaves 6 times a year

The academic journal is established in 2011

Editorial publishing department:

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28

tel. +7(383)244-06-62

E-mail: vestnik.nspu@gmail.ru

**СОДЕРЖАНИЕ****ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<i>Алмазова Н. И.</i> (Санкт-Петербург, Россия), <i>Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Халяпина Л. П.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Новое положение иностранных языков в системе образования, ориентированного на глобальную гражданственность	7
<i>Калашиникова Л. А., Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия). Психолого-педагогические подходы к понятию «социальная зрелость личности» в зарубежной и отечественной науках	18
<i>Егорычев А. М.</i> (Москва, Россия), <i>Хорошилова С. П., Склёмина О. А., Минакова Е. С., Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия) Студенческая академическая мобильность в российской образовательной среде	29
<i>Везиров Т. Г.</i> (Махачкала, Россия), <i>Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия). Образовательные web-технологии в подготовке бакалавров и магистров педагогического образования	39
<i>Грабар И.</i> (Вараждин, Хорватия), <i>Главаш Т.</i> (Загреб, Хорватия). Изучение иностранного языка и ИКТ: взаимосвязь возраста обучаемых и степени использования ИКТ	50
<i>Жетписбаева Б. А., Шелестова Т. Ю., Акбаева Г. Н., Кубеева А. Е., Тлеужанова Г. К.</i> (Караганда, Казахстан). Проблемы внедрения раннего обучения английскому языку для реализации полиязычного образования в Казахстане	59
<i>Жетписбаева Б. А., Тлеужанова Г. К., Жетписбаева М. А., Аданов К. Б., Акбаева Г. Н.</i> (Караганда, Казахстан). Организационно-педагогические условия внедрения раннего обучения иностранным языкам в Республике Казахстан: опыт, проблемы, перспективы	73
<i>Руцкая Е. А., Аликина Е. В.</i> (Пермь, Россия). Формирование метапредметной компетенции студентов неязыкового вуза на примере обучения аудированию и конспектированию лекций	85
<i>Шайхызата Ж. Г.</i> (Караганда, Казахстан), <i>Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Затынейко А. М., Кубеева А. Е., Жетписбаева Б. А.</i> (Караганда, Казахстан). Модель технологии иноязычной подготовки студентов инженерных специальностей в условиях полиязычного образования в Казахстане	92
<i>Хорошилова С. П., Костина Е. А.</i> (Новосибирск, Россия). Кросскультурное исследование влияния краткосрочных языковых курсов за рубежом на овладение иностранным языком	108
<i>Жилбаев Ж. О., Сырымбетова Л. С., Жетписбаева Б. А., Жетписбаева М. А., Акбаева Г. Н.</i> (Караганда, Казахстан). Роль международных сравнительных исследований в развитии Казахстанской системы образования.....	119

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ, КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Архипова И. В.</i> (Новосибирск, Россия). Предложный девербатив как конститuent зависимого таксиса современного немецкого языка	135
<i>Налобина Е. П., Архипова И. В.</i> (Новосибирск, Россия). Семантико-синтаксические свойства девербативных и деадъективных существительных немецкого языка	143
<i>Кшеновская У. Л., Стародубцева А. В.</i> (Новосибирск, Россия). Языковые лакуны в публицистическом тексте и способы их элиминирования в процессе перевода	154
<i>Макаренко Л. А.</i> (Новосибирск, Россия), <i>Баграмова Н. В.</i> (Санкт-Петербург, Россия). Знаково-семиотическая составляющая китайской культуры в практике образовательного процесса (на примере изучения иероглифики)	167



CONTENTS

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Almazova N. I.* (St. Petersburg, Russian Federation), *Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Khalyapina L. P.* (St. Petersburg, Russian Federation). The new position of foreign language as education for global citizenship.....7
- Kalashnikova L. A., Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Psychological and pedagogical approaches to the notion of “social maturity of a personality” in foreign and Russian sciences..... 18
- Egorychev A. M.* (Moscow, Russian Federation), *Khoroshilova S. P., Sklyomina O. A., Minakova E. S., Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Students’ academic mobility in the Russian educational environment.....29
- Vezirov T. G., Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Educational web-technologies in training bachelors and masters of pedagogical education39
- Grabar I., Glavaš T.* (Zagreb, Croatia). Foreign language learning and technology: differences in learners’ perspective and beliefs in relation to the age factor50
- Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Yu., Akbayeva G. N., Kubeyeva A. E., Tleuzhanova G. K.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Problems of English language implementation into primary schools for multilingual education development in the republic of Kazakhstan.....59
- Zhetpisbayeva B. A., Tleuzhanova G. K., Zhetpisbayeva M. A., Adanov K. B., Akbayeva G. N.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). Organizational and pedagogical conditions of introduction foreign language teaching at early stage in the republic of Kazakhstan: experience, problems and perspectives 73
- Rutskaya E. A., Alikina E. V.* (Perm, Russian Federation). In teaching listening comprehension and note-taking of lectures85
- Shaikhyzada Z. G.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan), *Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Zatyneyko A. M., Kubeyeva A. E., Zhetpisbayeva B. A.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). The model of technology of university engineering students’ foreign language training in conditions of multilingual education in Kazakhstan.....92
- Khoroshilova S. P., Kostina E. A.* (Novosibirsk, Russian Federation). Cross-cultural study of the impact of short-term language courses abroad on language acquisition..... 108
- Zhilbaev Z. O., Syrymbetova L. S., Zhetpisbayeva B. A., Zhetpisbayeva M. A., Akbayeva G. N.* (Karaganda, Republic of Kazakhstan). The role of international comparative studies in the development of the Kazakhstan education system 119

PHILOLOGY AND CULTURAL

- Arkhipova I. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). The prepositional verbal noun as a constituent of the hypotactic taxis in modern German..... 135
- Nalobina E. P., Arkhipova I. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Semantic and syntactic properties of the deverbative and deadjective nouns of the German language 143
- Kshenovskaya U. L., Starodubseva A. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Language lacunae in journalistic text and ways of eliminating them in translation..... 154
- Makarenko L. A.* (Novosibirsk, Russian Federation), *Bagramova N. V.* (St. Petersburg, Russian Federation). Sign and semiotic component of the Chinese culture in educational process (in the context of learning charactery)..... 167



www.vestnik.nspu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY



© Н. И. Алмазова, Е. А. Костина, Л. П. Халяпина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.01)

УДК 378

НОВОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ, ОРИЕНТИРОВАННОГО НА ГЛОБАЛЬНУЮ ГРАЖДАНСТВЕННОСТЬ

Н. И. Алмазова (Санкт-Петербург, Россия), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия),
Л. П. Халяпина (Санкт-Петербург, Россия)

В статье представлен обзор основных направлений современных исследований по проблеме корректировки целей языкового образования, ориентированного на подготовку к эффективной межкультурной и поликультурной коммуникации. Цели статьи – проанализировать влияние процесса глобализации на изменение целей обучения иностранным языкам, описать основные положения нового подхода к обучению иностранным языкам, целью которого является формирование нового типа компетенции – поликультурной, а также представить результаты его практического использования. Авторами отмечается, что поликультурная компетенция может рассматриваться как новое направление теории языкового образования, которое основывается на когнитивной лингвистике и фокусирует свое внимание на том, что обучение иностранным языкам не исчерпывается овладением языковым кодом. Овладение концептуальной картиной мира носителей различных культур рассматривается как важный компонент обучения иностранным языкам. В статье выделены два важных аспекта исследования: 1) возрастание роли иностранных языков как образования, способствующего формированию гражданской ответственности; 2) доказательство нового положения иностранных языков как образования, ориентированного на формирование качеств глобальной гражданской ответственности. Важной частью предложенной авторами методологии является междисциплинарный и интегрированный подход, который включает в себя две теоретические дисциплины («Межкультурная и поликультурная коммуникация» и «Культурологические основы перевода») и практическую дисциплину («Английский язык»). Полученные результаты подтверждают гипотезу о том, что развитие поликультурной компетенции обеспечивает формирование таких знаний, умений и навыков, которые помогают студентам стать гражданами глобального общества.

Алмазова Надежда Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

E-mail: almazovanadial@yandex.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Халяпина Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор, кафедра лингводидактики и перевода, Гуманитарный институт, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого

E-mail: lhalapina@bk.ru



Ключевые слова: глобализация, поликультурная компетенция, межкультурная/поликультурная коммуникация, междисциплинарный подход, иноязычная культура, культурные концепты, гражданин глобального общества, глобальная гражданственность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Aguilar M. J.** Intercultural Communicative Competence as a Tool for Autonomous Learning // Revista Canaria de Estudios Ingleses. – 2010. – № 61. – P. 87–98.
2. **Alred G., Byram M.** Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad // Journal of multilingual and multicultural development. – 2002. – Vol. 23 (5). – P. 339–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434630208666473>
3. **Archer M. S.** Sociology for One World: Unity and Diversity // International Sociology. – 1991. – Vol. 6. – P. 131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/026858091006002001>
4. **Bennet M. J.** Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / Ed. R. M. Paige. – U.S.A.: Intercultural Press, 1993. – P. 21–71.
5. **Byram M.** From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections. – Clevedon: Multilingual Matters, 2008. – P. 288.
6. **Byram M.** On being “bicultural” and “intercultural” in Intercultural Experience and Education / Eds. G. Alred, M. Byram and M. P. Fleming. – Clevedon: Multilingual Matters, 2002. – P. 50–66.
7. **Byram M.** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. – P. 7.
8. **Byram M.** Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts // Language Awareness. – 2012. – № 21 (1–2). – P. 5–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
9. **Georgiou M.** Intercultural competence in foreign language teaching and learning: action inquiry in a Cypriot tertiary institution. – URL: http://eprints.nottingham.ac.uk/11866/1/Intercultural_competence_in_FLL.pdf (accessed 30.07.2016).
10. **Giddens A.** Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age. – Stanford California: Stanford University Press, 1991. – P. 64.
11. **Nugent K., Catalano T.** Critical cultural awareness in the foreign language classroom // NECTFL Review. – 2015. – № 75. – P. 15–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17405904.2013.813774>
12. **Robertson R.** Globalization: Social Theory and Global Culture. – UK: SAGE Publications, 1992. – P. 8.
13. **Rubinfeld S.** Intercultural Mediation: Social, Linguistic and Psychometric Consideration. – Ottawa, Canada: Canada’s University, 2009. – P. 15.
14. **Пахмутова Е.** Телекоммуникационные проекты в межкультурном обучении иностранным языкам. – Саранск: Мордовский гос. университет, 2003. – С. 56.
15. **Portera A.** Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects // Intercultural education. – 2008. – Vol. 19, № 6. – P. 481–491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
16. **Stier J.** Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies // Intercultural Education. – 2003, Vol. 14, Issue 1. – P. 77–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>
17. **Stier J.** Intercultural Competencies as a Means to Manage Interactions in Social work // Journal of Intercultural Communication. – 2004. – Issue 7. – P. 1–17.
18. **Stiftung B., Cariplo F.** Intercultural competence – The key competence in the 21st century? – Germany: Bertelsmann Stiftung, 2008. – P. 4.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.01)

Nadezhda Ivanovna Almazova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9284-5734>

E-mail: almazovanadia1@yandex.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the English Language Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Liudmila Petrovna Khalyapina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Linguodidactics and Interpretation, Institute of Humanities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1283-2245>

E-mail: lhalapina@bk.ru

THE NEW POSITION OF FOREIGN LANGUAGE AS EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP

Abstract

The article presents the observation of modern directions in research devoted to the problem of changes of the goals in language education, oriented on preparation for effective intercultural and multicultural communication. The purpose of this article is to analyze the influence of the process of globalization on the goals of teaching foreign languages, to describe the ideas of a new approach to the system of foreign language teaching aimed at developing a new type of competence – multicultural and to present its practical results. The authors point out that multicultural competence is characterized here as a new perspective in the theory of linguistic education which is based on cognitive linguistics and focused on the fact that teaching foreign languages is not only a language code acquisition. An important component of teaching is a conceptual world picture of native speakers belonging to different cultures. Two aspects are underlined in the article: 1) the growth of the role of foreign language teaching as education for citizenship [4], 2) confirmation of the new position of foreign language teaching as education for global citizenship. The most important part of the authors' methodology is an interdisciplinary and integrating approach which includes the theoretical course "Intercultural and multicultural communication" + the theoretical course "Cultural aspects of interpretation" + the practical course "Foreign language (English)". The results proved the idea that the development of multicultural competence provides the formation of necessary knowledge and skills helping students to become global citizens.

Keywords

Globalization, multicultural competence, intercultural/multicultural communication, interdisciplinary approach, foreign culture, cultural concepts, global citizen, global citizenship.



Among the most important imperatives of the XXI century globalization (as a process of growing worldwide interconnection of structures and cultures) takes one of the first positions. This phenomenon appeared in the XX century and is connected with increasing acceleration in both concrete global interdependence and consciousness of the global whole [12]. It is widely known that various problems and conflicts are associated with globalization (e.g. migration, immigration, employment and education of new arrivals, cultural misunderstanding).

In this situation researchers from different spheres of social sciences (sociology, education, philosophy, psychology) try to find the ways preventing negative influence of this phenomenon on different sides of our life (M. S. Archer, K. A. Grant, A. Portera, J. Stier, etc.).

The role of education and educators may be of great significance here. The importance of education is recognized as a global call to the preparation of students to face challenges of migration, mobility, social inequality and etc. In this way it is well known that any education has ideological implementation and foreign language teaching first of all plays a “political role” [6]. This role is defined as developing an ability to critically evaluate practices and products in one’s own and other countries and cultures [5] and to construct a new peaceful world under the laws of global citizenship.

The role of foreign language teaching integrated with multicultural communication is under our investigation. The globally developing world is becoming multicultural. Consequently, it is not enough to teach students to understand only one contacting culture as in the theory of intercultural communication, which is included in contemporary educational standards. In order to prepare future specialists to communicate and cooperate with different people of the world it is necessary to create a new approach.

Our experiment was to answer the following questions: 1) How has the role of intercultural communication and intercultural competence for participants of the international interactions in the situation of globalization been changed? 2) What characteristic features should be included into the structure of multicultural competence helping a person to become a global citizen? 3) What new methodological ideas can be used for developing characteristic features of global citizenship?

Within the current situation of globally developing world we agree with the opinion of those scientists who try to prove the idea that special competencies should be developed for a global world and that the role of intercultural education is assumed to match demands of the global and multicultural world [16].

Intercultural education is described as the organization of the educational process which is based on the interaction of subjects, representatives of various cultures mediated by language. This activity is directed to “accumulation of knowledge about culture of the country of the learned language and elaboration of strategy of actions which promotes understanding of own and foreign culture on the basis of their comparison” [14]. In present day situation, intercultural education is determined as a response to the new context of globalization and the increasing convergence of different languages, religions, cultural behaviour and ways of thinking [15].

Within the situation of intercultural education during the last decade a lot was investigated in the sphere of intercultural communication and intercultural competence and their role in preventing social and cultural conflicts. We absolutely agree with the conclusion that intercultural competence can facilitate intercultural communication by enabling individuals to act as mediators during



conflicts between those from distinct cultures [13].

The research in the sphere of intercultural communication including the works of such well-known specialists as M. J. Bennett [4], M. Byram [6], J. Stier [17] and many others helped us to come up to the idea that interdisciplinary investigation should be fulfilled for the purpose of developing a model for multicultural competence. Thus, intercultural communication is usually defined as “ability to communicate and interact across cultural boundaries” [7]. As for the meaning of intercultural competence, in the majority of cases it is described as the ability to interact effectively and appropriately in intercultural situations; it is supported by specific attitudes and effective features, (inter)cultural knowledge, skills and reflection [18]. In general, interaction between two contacting cultures is meant. But in the global society the process of intercultural communication assuming only dialogue of cultures isn't sufficient.

Later on the term “intercultural communicative competence” has appeared. It was analyzed and investigated by M. Aguilar [1]. She tried to explain the appearance of this very important connection between the process of foreign languages learning and teaching with culture and attitude. According to her survey, after years of concentrating attention only on communicative competence, researchers came to understanding the importance of including culture, cultural content in traditional language acquisition. This author even suggests a new term “intercultural teacher” describing his role in helping students to see the connections between their own and other cultures, “awaken their curiosity about difference and otherness” [1, pp. 92–93]. This idea is very important for the development of the theory of intercultural communicative competence.

An interesting research proving new ideas of the role of intercultural competence development in foreign language learning and teaching was done in 2011 by M. Georgiou [9]. This author as the previous one came to an important conclusion that the role of the teacher in the process of building intercultural competence changes from language development to promoting humanistic values such as respect of diversity, tolerance, and understanding amongst cultural groups. In other words, this role is called a “moral enterprise”. This conclusion is very close to those, which we are going to prove in our research.

Inside the theory of intercultural communicative competence some scientists started to speak about enhancing the role of cultural critical awareness – CCA – while teaching foreign languages (M. Byrom [7, 8], K. Nugent and T. Catalano [11] and others). The results of their research showed that the social and psychological dimensions of CCA guide teachers in addressing how the social context of language and culture affect interactions with representatives from different cultures. According to K. Nugent and T. Catalano, critical cultural awareness should be treated as an expansion of intercultural communicative competence and must become an important part of the foreign language classroom [11]. This attitude helps students to deeper penetrate into the problem of understanding differences and common features of different cultures thus solving effectively the problem of connecting classrooms to real situations of global community.

Sociology studies of globalization as social theory and global culture (M. Archer [3], A. Giddens [10], etc.) and of multiculturalism as its result have also proved the idea of the importance of developing a new type of competence in the new generation of foreign language specialists. They should know how to



build bridges with the representatives of various countries and cultures, but not only with the only foreign country the language of which they learn.

An important fact for us is that many employers stress and value the need of diverse cultural codes for professionals with competencies in several languages and knowledge [16]. In this concern, we would like to express our full agreement with the idea of M. Byram that it's high time to pass from foreign language teaching to educating intercultural citizens [5]. In a 'globalised' and 'internationalised' world, the importance of identification with people beyond the national borders is crucial. In the investigations of this scientist, it was proved that "combined with education for citizenship, foreign language education can offer an education for 'intercultural citizenship'".

Later on a new term "global citizenship" appeared. Thus, some authors propose the idea of using a foreign language in order to promote global, cosmopolitan or intercultural citizenship [7]. We are sure that this is quite a new role of foreign language teaching and it fully reflects the demands of globally developing world and can offer new ideas and ways of preventing cultural conflicts and misunderstandings.

The role of a global citizen in the situation of intercultural conflicts is important for us. The scientists have proved the idea that intercultural competent individuals have the capacity to act as mediators in the situations of conflict between members of distinct cultural communities [2].

UNESCO has developed the idea of Global Citizenship Education (GCED) which aims to empower learners to assume active roles to face and resolve global challenges and to become proactive contributors to a more peaceful,

tolerant, inclusive and secure world¹. Nurturing respect for all, building a sense of belonging to a common humanity and helping learners become responsible and active global citizens – these are the common ideas of this type of education.

All these background materials helped us to consider that it is necessary to talk about multicultural competence, which is becoming more important in globally developing world where many countries and cultures interact. We consider multicultural competence as the ability for active positive interaction with representatives of multicultural world. It is defined as the ability to effectively carry out multicultural interaction, taking a position of a mediator between representatives of native and other cultures, realizing oneself as the representative of a certain ethnic community, the nation, and perceiving a situation of polylogue of cultures as an indispensable condition of self-realization and mutual enrichment of representatives of these cultures.

We have created the structure of multicultural competence consisting of three components: foreign language, sociocultural and personal. The foreign language component reflects the level of communicative competence in a foreign language.

The sociocultural component is defined as the knowledge of cultural features (based on cultural concepts, national mentality) of native speakers from different countries and ability to use them in the process of interaction.

The personal component is a position of a mediator (or a global citizen) between the native and other cultures, helping to analyze information from two, three or more points of view and to use a situation of multicultural communication not only for effective communication, but also for preventing cultural conflicts. The structure of the

¹ UNESCO. *Global Citizenship Education*. Available at: <http://en.unesco.org/gced> (accessed 30.05.2016).



construct of a mediator consists of such elements as tolerance, positive ethnic identity, close social distance, harmonious affiliation. From our point of view, these characteristic features of a personality are important parts of multicultural competence.

At the next level of the experiment, we worked out a special interdisciplinary technology for developing multicultural competence among the students of Saint-Petersburg Polytechnic University, studying at the department of the Humanities.

In order this technology to be successful we suggested a didactically organized integration of different subjects (theoretical and practical) and real communication with representatives of different cultures studying together in one and the same group due to the programs of students mobility. In other words, the principle of integrated training, which allows uniting diversified disciplines for complex formation of multicultural competence, is declared by us as the basic. For practical realization of this principle and check of a hypothesis that within the integrated training process the development of multicultural competence of students is carried out successfully, experimental training was organized.

Experimental training included the training of students within the integrated course "Introduction to Multicultural Communication + Cultural Aspects of Interpretation + Foreign Language". At the first stage lectures and practical course "Introduction to multicultural communication" with elements of intercultural and multicultural training, fixing of material in foreign language classes and communication with representatives of other cultures studying together were used. While organizing an integrated training it was important to consider correlation of materials and themes, which were included into the content of various disciplines. For our

research, horizontal communication of perspective and successive character between the three disciplines "Introduction to multicultural communication", "Cultural aspects of interpretation" and "Foreign language" were important. The purposes of this integration were: to increase the level of communicative competence of students in foreign languages, to reduce social distance of students with representatives of different nationalities, to harmonize ethnic affiliation and to move the students from an ethno-centrist position to the position of a global citizen.

Integrated training is the conventional resource of improvement of quality of education promoting the general rationalization of educational process in the limits of a curriculum. We explain the effectiveness of the idea of interdisciplinary synthesis in the following way: the process of studying basic courses is enriched with substantial elements of related subjects as the integrated training. In our case, the subject "Foreign language" takes into account the content of the theoretical course "Introduction to multicultural communication" setting scope of intercultural communication in a foreign language. In this type of interdisciplinary technology, the skills connected with the use of the subject content of the theoretical discipline are formed and improved with the help of a practical discipline.

As for the discipline "Cultural aspects of interpretation", it worked on the development of knowledge and skills in understanding the theory and practice of evaluating cultural concepts of universal and ethnical levels. The necessary knowledge and skills are connected with conceptual analysis technique at the three levels of investigation: word etymology, dictionary analysis (nuclear components), context analysis (interpretation components). One of the main goals here was to teach the students to understand



that universal concepts only partially have common features in different cultures, in many aspects their interpretation in different cultures is different. For developing all those components in the model of multicultural competence we have designed a special implementation system, which included such elements as principles, language material, topics, technology.

It is important to mention that the topics were formulated by the students according to their own interests, only after that the concept for investigation was chosen. For example, in the topic “Changing attitude to bad habits” the concept “bad habits” was analyzed in different cultures; in the topic “The role of money in our life” the concept “money”; in the topic “Surrogacy: is it the way out?” the concepts “maternity” and “marriage” were investigated.

Significant components, necessary for training, included the following range of knowledge and skills:

- 1) foreign language skills necessary for communication and interaction;
- 2) rules of real communication with other cultures for preventing conflicts;
- 3) knowledge of features of communicative behavior of foreign-language partners (for preventing conflicts);
- 4) knowledge of culturological specifics of partners in communication (cultural concepts of universal and ethno-cultural types);
- 5) attitude and characteristic features: tolerance, close social distance, inquisitiveness and interest in other cultures, etc.

The results of the experimental work were evaluated in the end. The diagnostic tools included the following complex: a) specially prepared language tests, compositions and reports in English; b) express questionnaire “Tolerance index”; c) questionnaire “Types of ethnic identity”; d) “scale of a social distance”; e) “questionnaire of an ethnic affiliation”; f) content

analysis of students’ compositions (experience of communication with foreign respondents); g) analysis of the final projects-presentations, prepared by the students.

The complex of the diagnostic procedures confirmed the increase of the level of formation of multicultural competence of students. In particular, the following set of the attitudes (later explained as important characteristic features of a mediator), necessary for the position of a mediator between one’s own and other cultures, in decreasing order of quantity of tallies (tab. 1) was analyzed.

Realization of the experimental training caused six positive shifts checked up by the technique “A scale of social distance”. Reduction of social distance and increase of positive feelings of students towards representatives of other nationalities was confirmed by the results of the content analysis: inquisitiveness and interest in other cultures – 41, positive attitude towards representatives of other nationalities in the course of multicultural interaction – 37, general openness to multicultural training and communication with representatives of other cultures – 16.

The general level of tolerance revealed with the express questionnaire “A tolerance index” remained average but it became closer to high. As a result, it corresponded to the following relations of students: adaptability to new cultural environment and desire to find positive results – 34, tolerant attitude, respect and mutual understanding – 11, acceptance of value of cultural diversity and refusal of stereotypes – 6, politeness – 3. The indicator “norm” in the questionnaire “Types of ethnic identity” remained at the high level that points at positive ethnic identity that is confirmed by the following results of the content analysis: patriotic attitude to the country – 19, the attitude towards oneself as to the representative of a certain ethnic culture (cultural self-determination) – 10.



Table 1

Ranging of categories of the content analysis

Ranks	Qualitative units of the content analysis (attitude)	Quantity of tallies
1	inquisitiveness and interest in other cultures	41
2	positive attitude towards representatives of other nationalities in the course of cross-cultural interaction	37
3	adaptability to new cultural environment and aspiration to find a positive result	34
4	patriotic relation to the native country	19
5	general openness to cross-cultural training and communication with representatives of other cultures	16
6	tolerant relation, respect and mutual understanding	11
7	attitude towards oneself as the representative of a certain ethnic culture	10
8	responsibility	7
9	acceptances of value of cultural diversity and refusal of stereotypes	6
10	attitude to training through interaction	3
10	care	3
10	politeness	3
10	flexibility (attempt to understand another outlook)	3

The results of the research showed effectiveness of the offered approach to the training directed to the development of multicultural competence of future specialists in the sphere of Linguistics (Foreign language and Intercultural communication) which in the situation of globalizing world takes the increasing popularity as a means of predicting and preventing social and cultural conflicts, creating a new peaceful and friendly world.

Conclusion

Our results have proved the fact that foreign language teaching integrated with the theoretical courses “Multicultural communication” and “Cultural aspects of interpretation” can be of big value in the process of realization of the new role of education – education of promoting global

citizenship: existing in peace, mutual respect and understanding.

Those students who participated in this research appreciated the importance of being prepared for the situation of multicultural communication. Everybody came to the conclusion that participation in this type of studying can give students opportunity to experience the multisided nature of cultural diversity of present-day world in which they have to find the ways of positive interactions with representatives of different cultures. In the post-experimental questionnaire the students underlined the idea of importance to learn more about different cultures, their mentality, their beliefs, conceptual cultural codes, etc. during their university studying process. While they shared a positive attitude to understanding that they have much in common (worrying about



cultural heritage saving in their countries, trying to find the ways out to save the heritage, not to destroy it in our controversial world), they expressed the thought about their differences in readiness to accept cultural diversity and not to refuse stereotypes. Some students believed that working side by side with foreigners over a real project helped them to develop tolerant relations with representatives of various countries while others opened for themselves their patriotic attitude to their own culture.

On the other side, these findings suggest that development of multicultural competence may be effective not only on the territory of a foreign country. We believe this study has important implications for us in understanding that it is necessary to use more actively the situation of multicultural groups which we have nowadays at our universities thanks to the programs of academic mobility. The matter is that very often we forget about this real cultural diversity and we organize our teaching process uniculturally, trying to speak about a virtual diversity existing somewhere far away.

The integration of interdisciplinary approach and multicultural diversity of every academic group positively influences the process of preparing young people to the situation of multicultural interaction.

Potential implementation of the results of our study can be used in any educational institution, preparing students for the situation of multicultural communication in the globally developing world. Paraphrasing M. Byram and G. Alred [1] it is possible to say that multiculturally competent learners possess an ability and skills to become global citizens in the situation of social and cultural interaction with representatives of different cultures; a successfully developed level of multicultural competence will help them to evaluate a situation and prevent possible misunderstanding and conflicts.

Prospects of further development of the problem, in particular, of searching new techniques of diagnostics of forming multicultural competence, of the new technologies allowing using the potential of multicultural educational space to form a global citizen under modern conditions are obvious.

REFERENCES

1. Aguilar M. J. Intercultural Communicative Competence as a Tool for Autonomous Learning. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*. 2010, no. 61, pp. 87–98.
2. Alred G., Byram M. Becoming an intercultural mediator: a longitudinal study of residence abroad. *Journal of multilingual and multicultural development*. 2002, vol. 23 (5), pp. 339–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/01434630208666473>
3. Archer M. S. Sociology for One World: Unity and Diversity. *International Sociology*. 1991, vol. 6, p. 131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/026858091006002001>
4. Bennet M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Education for the Intercultural Experience*. Ed. R. M. Paige. U.S.A., Intercultural Press Publ., 1993, pp. 21–71.
5. Byram M. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and reflections*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 2008, p. 288.
6. Byram M. *On being “bicultural” and “intercultural” in Intercultural Experience and Education*. Eds. G. Alred, M. Byram, M. P. Fleming. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 2002, pp. 50–66.
7. Byram M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 1997, p. 7.



8. Byram M. Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*. 2012, no. 21 (1–2), pp. 5–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09658416.2011.639887>
9. Georgiou M. *Intercultural competence in foreign language teaching and learning: action inquiry in a Cypriot tertiary institution*. Available at: http://eprints.nottingham.ac.uk/11866/1/Intercultural_competence_in_FLL.pdf (accessed 30.07.2016).
10. Giddens A. *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford California: Stanford University Press Publ., 1991, p. 64.
11. Nugent K., Catalano T. Critical cultural awareness in the foreign language classroom. *NECTFL Review*. 2015, no. 75, pp.15–30. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17405904.2013.813774>
12. Robertson R. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. UK, SAGE Publications Publ., 1992, p. 8.
13. Rubenfield S. *Intercultural Mediation: Social, Linguistic and Psychometric Consideration*. Ottawa, Canada, Canada's University Publ., 2009, p. 15.
14. Pakhmutova E. *Telecommunication Projects in Intercultural language Teaching*. Saransk, Mordovsky State University Publ., 2003, p. 56. (In Russian).
15. Portera A. Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspects. *Intercultural education*. 2008, vol. 19, no. 6, pp. 481–491. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/14675980802568277>
16. Stier J. Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education*. 2003, vol. 14, issue 1, pp. 77–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1467598032000044674>
17. Stier J. Intercultural Competencies as a Means to Manage Interactions in Social work. *Journal of Intercultural Communication*. 2004, issue 7, pp.1–17.
18. Stiftung B., Cariplo F. *Intercultural competence – The key competence in the 21st century? Germany*: Bertelsmann Stiftung Publ., 2008, p. 4.



© Л. А. Калашикова, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02)

УДК 37.013.42

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПОНЯТИЮ «СОЦИАЛЬНАЯ ЗРЕЛОСТЬ ЛИЧНОСТИ» В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ НАУКЕ

Л. А. Калашикова, Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

В статье анализируются подходы к становлению социальной зрелости личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке. Цель данной работы – обоснование выбора феномена социальной зрелости личности как интегративной качественной характеристики личности, определяющей ее социальную сформированность. Авторами исследуются модели социальной зрелости в психологии и педагогике, выделяются качества, присущие социально зрелой личности с точки зрения рассматриваемых теорий и концепций. Особый акцент сделан на роли воспитания в формировании основ социальной зрелости личности в российской педагогике, на реализации особой национальной образовательной традиции, смысл которой заключается в том, что воспитание всегда определяет обучение, а социальная зрелость российского человека непосредственно связана с его подготовкой к труду и служению Отечеству. Процесс формирования социальной зрелости – это процесс воспитания юношества, где духовность и нравственность – определяющие факторы. При этом авторы подчеркивают понимание становления личности в западной культуре как планомерное, поэтапное социальное научение, прижизненное формирование черт личности, которое определяется как наследственностью, так и влиянием окружающей среды; также есть понимание рассматриваемого явления как выход за границы своего социального окружения и стремление к активным действиям. В работе приведены авторская модель системы базовых качеств, присущих социально зрелой личности обучающегося общеобразовательной школы, и обоснование понятия «социальная зрелость личности» как уровня и критерия качества её развития. В заключении делаются выводы о том, что социальное развитие личности представляет собой естественное и закономерное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социокультурной среде, которая выступает основным двигателем социального развития; без чего не может быть сформирована личность с высоким уровнем социальной зрелости.

Ключевые слова: социальная зрелость личности, национальная образовательная традиция, социальное становление, воспитание, качества зрелой личности, социокультурная среда, базовые качества социально зрелой личности.

Калашикова Любовь Алексеевна – кандидат педагогических наук, заместитель директора по воспитательной работе, МАОУ «Гимназия № 7 «Сибирская».

E-mail: kalashnikova_23@mail.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru



Проблема формирования социально зрелой личности как в России, так в западной культуре имеет глубокие исторические корни. Пристальный интерес к процессу формирования человека, отвечающего нуждам государства и соответствующего своему времени, в русской официальной государственной политике отмечается с XVIII в. (Петр I, Екатерина II, И. И. Бецкой). Настоящий интерес проявляется в понимании высокими государственными лицами необходимости целенаправленного формирования определенных качеств и свойств у подрастающего поколения, создания, так называемой, «новой породы людей», обладающих достоинством и верноподданностью, готовностью честно служить Отечеству.

Однако только в XIX в. складывается отечественное научное направление (в рамках философии, социологии и психологии), рассматривающее вопросы, связанные с социальной природой человека, его вхождением в социум. В это же время в отечественной образовательной системе складывается и реализуется особая национальная образовательная традиция, смысл которой заключался в том, что воспитание всегда определяет обучение. Педагоги и просветители признавали решающее воздействие воспитания в формировании целостной личности.

В этот период педагогика обретает статус самостоятельной научной дисциплины со своим, только ей принадлежащим объектом исследования. 1860-е и последующие годы – яркая страница в истории педагогики России. В этот период общественного подъема к педагогической теории и деятельности обращается много выдающихся людей: Н. И. Пирогов,

К. Д. Ушинский, Л. Н. Толстой и др. Всемирную славу отечественной педагогике принес К. Д. Ушинский.

Центральной идеей всей педагогической системы К. Д. Ушинского является идея народности, изложенная им в работах «О народности в общественном воспитании», «О нравственном элементе в русском воспитании», «Вопросы о народных школах», «Общий взгляд на возникновение наших народных школ» и др. В основе этой идеи, живо обсуждавшейся в середине XIX в. деятелями отечественной культуры и науки, лежало признание творческих сил народа в историческом процессе, отражение в литературе и искусстве психологии народа, его национального характера. К. Д. Ушинский был первым общественным деятелем, который, подняв проблему народности в воспитании, дал ей глубокое и убедительное теоретическое обоснование и реально воплотил в практике. При этом народность в его трактовке не означала ни самозамкнутости и изолированности от чужих культур, ни механического перенесения чужих достижений на российскую почву (западничество)¹. Великий педагог считал, что «...воспитание, совершенствуясь, может далеко раздвинуть пределы человеческих сил: физических, умственных и нравственных. По крайней мере, на эту возможность явно указывают и физиология и психология»².

Л. Н. Толстой полагал, что развитие является процессом спонтанного развертывания качеств, заложенных в ребенке от природы, и поэтому задача воспитания сводится к тому, чтобы осторожно помогать этому развитию [8, с. 271].

¹ Латышина Д. И. История педагогики и образования: учебник. – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.

² Ушинский К. Д. Собрание сочинений. – М.; Л., 1948. – Т. 3. – С. 488–501.



В интерпретации К. Н. Вентцеля, основополагающая идея теории воспитания состояла в том, что духовное освобождение и нравственное совершенство людей должно привести к созданию нового общества, а путь к такому освобождению лежит через свободное воспитание [8, с. 350].

Идея народного образования, принявшая форму государственности в XVIII в., приобрела в XIX в. четкую выраженность (концептуальную, теоретическую и практическую), сущность которой формулировалась в тезисе: образование начинается с воспитания. Именно воспитание человека, его духовная составляющая – это базис образования и развития русской культуры. XIX в. открывает самоценность внутреннего мира юного существа в процессе его взросления и социального становления.

К. Д. Ушинский полагал, что воспитание должно образовать и оформить, прежде всего, «человека», и потом уже из него, как из личности развитой, нравственной, непременно выработается и соответствующий специалист, любящий избранное им дело, преданный ему, тщательно изучающий его и поэтому способный принести наибольшую пользу в избранной им сфере деятельности³.

Л. Н. Толстой в своих размышлениях пытался подойти к объяснению психологического развития, личностного роста ребенка как к естественному свойству, проявляющемуся при благоприятных психолого-педагогических условиях – опыте и свободе⁴.

Д. И. Менделеев выделял из окружающих людей: сложившихся – тех, кто знает, кто он, куда идет, что будет делать, кто определился и уже готов для дела; и несложившихся

– еще учеников, может быть, на всю жизнь [10].

Л. И. Поливанов считал, что из детей необходимо «развить живые личности, т. е. существа, способные принести на общее благо ценный дар своей индивидуальности: способные избирать дело по призванию, загораться только трудом, направленным к добру» [11].

Как видим, в отечественной образовательной системе складывалась и реализовывалась особая национальная образовательная традиция, смысл которой заключался в том, что социальная зрелость российского человека непосредственно связана с его подготовкой к труду и служению Отечеству, процесс формирования социальной зрелости – это процесс воспитания юношества, где духовность и нравственность – определяющие факторы.

Следующим этапом развития педагогики становится партийная педагогика, представляющая собой часть коммунистической идеологии с ее учением о классовой борьбе, о разрушении «старого» мира и построении

бесклассового общества. Сформировавшаяся к началу XX в. система российского образования с ее иерархией ценностей подлежала тотальному реформированию. Ее место должна была занять советская школа как проводник новых принципов в целях воспитания поколения, способного окончательно установить коммунизм. Коммунистическое воспитание объявлялось главной целью деятельности всех звеньев образования – от детских садов до высших учебных заведений. Она проklamировалась в партийно-государственных документах по народному образованию на протяжении десятилетий советской власти [8, с. 514].

³ Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1968. – 386 с.

⁴ Толстой Л. Н. Полное собрание сочинений. – М.: Терра, 1992. – Т. 8. – 664 с.



В советский период была заложена система школьного образования, направленная на воспитание гармоничной, социально зрелой личности, отличающейся социальной активностью, преданной идеям построения нового социалистического общества (П. П. Блонский, П. Ф. Каптерев, Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, А. П. Пинкевич, М. Н. Покровский, В. А. Сухомлинский, С. Т. Шацкий и др.).

С начала 1930-х гг. усилилась централизация управления образованием. В школе наметился поворот к стандартизации и шаблону в учебно-воспитательной работе, возрождалась ориентация на зубрежку материалов учебника и воспроизведение их на уроке. На десятилетия закрепилась стандартная форма проведения урока. Из психолого-педагогической лексики надолго исчезло понятие «творчество», а из практики обучения – «активность» детей в обучении.

С середины 1930-х гг. до 1990-х гг. школа была стандартизированной, по каждому предмету имелся один учебник, учитель, определяя методы и приемы работы, должен был выполнять единые методические указания. Не допускалось никаких отступлений от программы, учебника, методических рекомендаций⁵. Все это также объяснялось особенностями времени и принятой идеологией жизнестроительства.

При этом советская система имела определенные достижения. Была устранена сословность; открылась дорога к науке и просвещению детям беднейших слоев населения; образование стало бесплатным, общедоступным. По мере развития культуры влияние партийности ослабевало, хотя внешние признаки ее вселилия сохранялись. Важнейшие цели

коммунизма – равномерное распределение материальных благ, воспитание нового человека, соединяющего в себе физическое, интеллектуальное и нравственное совершенство.

С середины 1980-х гг. в России началась подготовка к реформированию образования, без чего невозможно было его дальнейшее развитие, а с 1990-х гг. проводится реализация реформы. В качестве ключевых задач реформы были выделены: «Смена системы ценностей; пробуждение и высвобождение самостоятельности, духовного, деятельностного начала в человеке; изменение самой ментальности общества, детоталитаризация, декоммунизация и десоветизация его сознания» [7].

Россия, начиная с 1991 г., резко меняет курс экономического и социокультурного развития. Все накопленные ранее смыслы и ценности советского периода подвергаются жесткой критике и разрушению. Российская система образования вошла в состояние тяжелого кризиса. Реформы образования продолжаются и в начале XXI в. Тем не менее, остаются нерешенными самые важные проблемы образовательного процесса, а именно характер школьного образования.

Интерес к формированию социально зрелой личности всегда присутствовал и в западной науке. Западная культура, учитывая особенности своего национального эволюционного развития, вырабатывала собственное представление о формировании человека и системы образования. Главным направлением было формирование личности, реально ориентированной на выполнение государственных и общественных задач.

Значительный вклад в понимание сущности личности, ее развитие и формирование внесли представители западной психолого-педагогической науки: Г. Айзенк, Р. Кеттелл,

⁵ Латышина Д. И. История педагогики и образования: учебник. – М.: Гардарики, 2008. – 526 с.



А. Маслоу, Г. Олпорт, Б. Ф. Скиннер, З. Фрейд, Э. Эриксон, К. Г. Юнг и др.

З. Фрейд считал основными критериями зрелости личности стремление работать с целью создания чего-то полезного и ценного, а также способность любить другого человека ради него самого [14].

Для К. Г. Юнга личность представляет собой продукт, являющийся носителем всей родовой истории. По его мнению, формирование личности происходит под влиянием опыта, накопленного прошлыми поколениями. Развитие личности по К. Г. Юнгу, подобно эволюции, происходит на протяжении всей жизни человека. Поскольку личность не представляет собой полностью замкнутую энергетическую систему, она не может достичь состояния полной стабильности. Необходимая для постоянного личностного роста энергия высвобождается благодаря уравниванию архетипа самости. Под архетипом К. Г. Юнг понимал опыт, повторяющийся во многих поколениях как предрасположенность; под самостью – ядро личности. При этом архетип объединяет многие противоположные качества личности. К. Г. Юнг почти не рассматривал проблему социального становления человека в детстве, не поддерживая взглядов З. Фрейда на то, что поведение человека определяет его детский опыт. Только врожденное бессознательное, считал К. Г. Юнг, позволяет развиваться творческой энергии личности, что способствует личностному росту индивида [16].

С точки зрения Э. Эриксона, являющегося представителем эго-психологии, развитие личности происходит поэтапно. На каждом этапе появляются личностные новообразования, сопровождающиеся качественными изменениями личности. Э. Эриксон подчерки-

вает мысль о том, что только созданные в прошлом психологические и поведенческие условия могут привести к возникновению и утверждению нового в развитии личности. Движущими силами ее развития являются «личный и социальный кризисы», вызывающие личностный рост. Э. Эриксон считает, что на формирование личности в одинаковой мере влияют социум и сам человек⁶.

Становление личности как прижизненное формирование ее качеств рассматривается Г. Айзенком, Р. Кеттеллом, Г. Олпортом и др. Представители данного направления отмечают «вклад» как наследственности, так и окружающей среды в развитие черт личности. Например, Р. Кеттелл полагает, что около двух третей характеристик личности определяются влиянием окружающей среды и только одна треть – наследственностью [9; 14].

По мнению Б. Ф. Скинера, основное влияние на формирование личности оказывает окружающая среда. Становление личности происходит поэтапно и планомерно в процессе наблюдения за различными «моделями» поведения в социуме: родители, старшие братья и сестры, друзья, учителя и т. д. Б. Ф. Скиннер разработал принципы и стратегии эффективного управления поведением человека, делая акцент на формировании социально-желательных реакций [5].

Движущей силой личности А. Маслоу считает метапотребности или мотивацию роста, связанную с актуализацией потенциала данной личности, т. е. совокупность потребностей регулирует поведение и развитие личности [2].

Представители педагогической мысли Индии рассматривают социальную зрелость личности как способность ответственного поведения в определенной культуре согласно социальных правил и норм данной культуры [3].

⁶ Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: учеб. пособие. – М.: Флинта, 2006. – 341 с.



М. Рай определяет социальную зрелость как уровень социальных умений и осознание того, что индивид соответствует определенным нормам, присущим данной возрастной группе. Социальная зрелость является мерой развития компетенции индивида в части межличностных отношений, адекватности поведения, суждений и способов решения социальных проблем [4].

Анализ зарубежной социологической и психолого-педагогической литературы показал, что личность является носителем родовой истории, совокупный опыт прошлых поколений оказывает влияние на формирование ее черт; личностному росту способствует творческая жизненная энергия; сфера потребностей определяет развитие личности; становление личности – это результат планомерного, поэтапного социального научения; прижизненное формирование черт личности определяется как наследственностью, так и влиянием окружающей среды; зрелая личность выходит за границы своего социального окружения и стремится к активным действиям.

Концептуально вопросы становления личности, формирования её социальной зрелости в отечественной современной социологической, психолого-педагогической и философской науке наиболее полно освещены в работах Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, И. С. Кона, А. Н. Леонтьева, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Е. Ф. Рыбалко, Д. И. Фельдштейна, Д. Б. Эльконина и др.

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского, согласно которой становление личности происходит в социальной и культурной ситуации, определяется ее отношениями с другими людьми, является базисом позиции отечественных педагогов и психологов по проблеме закономерностей формирования социальной зрелости личности [6].

На этапе социальной зрелости активность самой личности, ее направленность начинают играть значительную роль в становлении личности. Как полагает Б. Г. Ананьев, требуются многие годы деятельности человека в экономических, правовых, психологических и других ситуациях, чтобы создать собственную среду, благоприятную для развития. А именно: основой развития личности выступают социальные взаимозависимые отношения, в которых человек является субъектом собственного личностного развития [15].

Источником развития высших психических функций, по мнению многих исследователей, выступает среда. Проблема формирующего влияния среды на развитие человека, отражена в исследованиях философов и педагогов преимущественно в аспекте анализа ее роли и значения в воспитании ребенка (К. Н. Венцель, Л. С. Выготский, Ф. А. Дистервег, Н. И. Иорданский, А. Ф. Лазурский, П. Ф. Лесгафт, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. Т. Шацкий и др.).

Проблема личностной (социальной) зрелости привлекала и привлекает внимание психологов всех направлений, но наиболее глубоко она изучалась в гештальтпсихологии, в отечественной психологии и педагогике (представители – Б. Г. Ананьев, Ф. Перлз, Д. Энрайт и др.), гуманистической психологии (ведущие ученые – Ю. К. Бабанский, А. А. Бодалев, Л. А. Головей, И. С. Кон, Б. Т. Лихачев, А. Маслоу, А. И. Палей, А. М. Прихожан, А. А. Реан, К. Роджерс, Е. Ф. Рыбалко, Д. И. Фельдштейн, Э. Шостром и др.).

Основная масса работ в этой области посвящена теоретическому описанию зрелой личности. По утверждению представителей гештальтпсихологии, для достижения личностной зрелости человеку необходимо найти источники эмоциональной поддержки в самом



себе. Зрелость, по мнению гештальтпсихологов, заключается в умении принимать на себя ответственность, жить настоящими реалиями, прорабатывать все свои невротические уровни.

Сторонник диспозиционального направления Г. Олпорт считает непрерывное становление и активное отношение зрелой личности к миру естественным способом ее существования. Ученый делает акцент на том, что личность – открытая система, существующая лишь в непрерывном взаимодействии с окружающим миром; зрелая же личность – это личность, которая стремится выйти за его пределы, активно воздействуя на мир [14].

Г. Олпорт выделяет черты, характеризующие зрелую личность: возможность посмотреть на себя со стороны; эмоциональная стабильность; способность к сердечным социальным отношениям; реальное восприятие мира; способность к самопознанию; обладание набором ценностей, служащих основой жизни человека [1; 12].

К. Роджерс называет следующие характеристики «полноценно функционирующего человека»: открытость собственному опыту; гибкость и адаптивность; способность принимать решения; сформированность чувства ответственности; креативность [13].

Общим в данных концепциях является то, что личностная (социальная) зрелость рассматривается как критерий психологического здоровья, как наивысшая степень самовыражения личности. Это, с одной стороны, способность человека к адекватной «самости» – самосознанию, самоутверждению, самостоятельности, самоконтролю, а с другой – терпимость к себе и другим и эмоциональная стабильность.

Как отмечается в работах Ю. К. Бабанского, В. Г. Визер, И. М. Воротилкиной, С. В. Казначеева, И. С. Кона, человек должен развиваться в сторону зрелости. Это важно не только с точки зрения его социального развития, но и с позиции собственного здоровья личности.

Феномен социальной зрелости выступает интегративной качественной характеристикой личности, определяющей ее социальную сформированность, которая проявляется в способности видеть социально значимые жизненные цели, эффективно выстраивать в соответствии с ними траекторию своего жизненного пути, конструктивно решать проблемы социального взаимодействия, реализовывать личностно-профессиональные устремления, активно участвовать в социально-политической жизни страны, бережно относиться к традициям своего народа, своей семьи.

В школьном возрасте на этапе перехода к взрослости формируются основы социальной зрелости. Они являются социально-личностной предпосылкой всякого сознательного поступка или действия, необходимым условием для дальнейшей социализации личности подростка и его вхождения в мир взрослых. Степень сформированности зрелости выступает основой для дальнейшей воспитательной деятельности по формированию социально значимых качеств и свойств личности.

С учетом структурных компонентов зрелости с точки зрения З. Фрейда, К. Г. Юнга, Л. С. Выготского, Г. Олпорта, К. Роджерса, А. А. Реана, А. А. Бодалева и современных концепций воспитания в средних общеобразовательных школах нами разработана модель системы базовых качеств, присущих социально зрелой личности учащегося (рис.)⁷.

⁷ Калашикова Л. А. Воспитательный потенциал школьного краеведения как средство формирования базовых качеств, присущих социально зрелой личности // Актуальные проблемы филоло-

гии и методики преподавания иностранных языков: матер. междунар. науч.-практ. интернет-конф. (1–29 февраля 2012 г.). – Новосибирск, 2012. – С. 145–150.



Рис. Модель системы базовых качеств, присущих социально зрелой личности учащегося общеобразовательной школы

По нашему убеждению, понятие «социальная зрелость личности» можно трактовать как уровень и критерий качества развития личности, характеризующий ее способность к оптимальным и адекватным отношениям и взаимодействиям с социальным миром, другими людьми, высокий уровень целостности и устойчивости личности, ее готовность к личностному и профессиональному самоопределению, творческой трудовой деятельности, созданию семьи и выражению активной социально-политической позиции.

Таким образом, анализ современной и исторической научной литературы позволяет заключить: социальное развитие личности представляет собой естественное и закономерное явление, характерное для человека, находящегося с рождения в социокультурной среде, которая и выступает основным двигателем социального развития, без которого не может быть сформирована личность с высоким уровнем социальной зрелости. В процессе социального развития человек формируется как член того общества, к которому он принадлежит.



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Allport G. W.** Pattern and growth of personality. – N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1961. – 344 p.
2. **Maslow A. H.** Motivation and Personality. – Hong Kong: Longman Asia, 1987. – 335 p.
3. **Nagra V., Kaur M.** Social Maturity among Student Teachers // International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR). – 2013. – Vol. 2, Issue 1. – P. 10–16.
4. **Raj M.** Role of Social Maturity in Academic Achievement of High School Students // International Journal of Applied Research. – 2015. – № 1 (7). – P. 44–46.
5. **Американская социологическая мысль** / под ред. В. И. Добренькова. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 495 с.
6. **Выготский Л. С.** Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное: собрание трудов. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
7. **Днепров Э. Д.** Четвертая школьная реформа в России. – М.: Интерпракс, 1994. – С. 62–63.
8. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия / под ред. С. Ф. Егорова. – М.: Академия, 1999. – 520 с.
9. **Кеттелл Р.** Психология индивидуальности. Факторные теории личности. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 127 с.
10. **Менделеев Д. И.** Заветные мысли: к 175-летию со дня рождения. – М.: Голос-Пресс, 2009. – 383 с.
11. Народное образование в России. Исторический альманах / под. ред. А. Кушнира, В. Чумакова. – М.: Народное образование, 2000. – 400 с.
12. **Олпорт Г.** Личность в психологии. – М.: КПС+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
13. **Роджерс К.** Личные размышления относительно преподавания и учения // Открытое образование. – 1993. – № 5–6. – С. 45–51.
14. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности. – СПб.: Питер-Пресс, 1999. – 608 с.
15. **Шамионов Р. М.** Личность субъекта учебной и педагогической деятельности. – Саратов: Изд-во Саратовского пед. института, 1999. – 120 с.
16. **Юнг К. Г.** Проблемы души нашего времени. – М.: Академический проект, 1993. – 336 с.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.02)

Lyubov Alekseevna Kalashnikova, Candidate of Pedagogical Sciences,
Vice-Director for Education, Gymnasium no. 7 “Siberian”, Novosi-
birsk, Russian Federation

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9341-3653>

E-mail: kalashnikova_23@mail.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences, As-
sociate Professor, Professor of the English Language Department,
Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Peda-
gogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: ahti.nikunlassi@helsinki.fi

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE NOTION OF “SOCIAL MATURITY OF A PERSONALITY” IN FOREIGN AND RUSSIAN SCIENCES

Abstract

In the paper the authors analyze approaches to the formation of social maturity of a personality in Russian and foreign psychology and education studies. The purpose of the research is to reason the choice of the phenomenon of social maturity of a personality as an integral quality characteristic of a personality, characteristic showing that the personality is socially formed. The researchers examine social maturity models in psychology and education studies, point out the traits of a socially mature personality from the point of view of the theories and concepts under study. A special emphasis is laid on the role of upbringing in forming the basis of social maturity of a personality in the Russian education studies, on the realization of a peculiar national educational tradition, the essence of which is the following: upbringing always determines education and social maturity of Russian people is directly connected with their preparation for labour and serving the Motherland. At the same time the process of forming social maturity is the process of upbringing the youth where spirituality and morality are the dominating factors. On the other hand, the authors stress the understanding of personality formation in western culture as planned, staged social learning, in-life formation of personality traits. Personality formation is influenced both by hereditary background and environment. They also define social maturity as getting out of the bounds of one’s social environment and striving for actions. In the paper one can see the authors’ model of the system of basic qualities peculiar for the socially mature personality of a secondary school pupil and reasoning of the notion “social maturity of a personality” as a level and quality criterion of its development. They researchers come to the conclusion that social development of a personality is a natural and regular phenomenon, characteristic for a person who is within the socio-cultural environment since birth and this very environment is the main engine of social development, which is a must in the process of forming a personality with a high level of social maturity.

Keywords

Social maturity of a personality, national educational tradition, social formation, upbringing, qualities of a mature personality, socio-cultural environment, basic qualities of a socially mature personality.



REFERENCES

1. Allport G. W. *Pattern and growth of personality*. N.Y., Holt, Rinehart and Winston Publ., 1961, 344 p.
2. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. Hong Kong, Longman Asia Publ., 1987, 335 p.
3. Nagra V., Kaur M. Social Maturity among Student Teachers. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)*. 2013, vol. 2, issue 1, pp. 10–16.
4. Raj M. Role of Social Maturity in Academic Achievement of High School Students. *International Journal of Applied Research*. 2015, no. 1 (7), pp. 44–46.
5. *American sociological thought*. Ed. V. I. Dobrenkov. Moscow, Moscow State University Publ., 1994, 495 p. (In Russian)
6. Vygotsky L. S. *Thinking and speech: Psyche, consciousness, unconsciousness: collected edition*. Moscow, Labirint Publ., 2001, 368 p. (In Russian)
7. Dneprov E. D. *The forth school reform in Russia*. Moscow, Interprax Publ., 1994, pp. 62–63. (In Russian)
8. *History of preschool pedagogy in Russia: Reader*. Ed. S. F. Egorova. Moscow, Academy Publ., 1999, 520 p. (In Russian)
9. Kettel R. *Psychology of individuality. Factor theories of personality*. St. Petersburg, Prime-EVROZNAK Publ., 2007, 127 p. (In Russian)
10. Mendeleev D. I. *Sacred thoughts: to mark the 175 years of the birth*. Moscow, Golos-Press Publ., 2009, 383 p. (In Russian)
11. *Public education in Russia. Historic almanac*. Eds. A. Kushnir, V. Chumakov. Moscow, Education Publ., 2000, 400 p. (In Russian)
12. Allport G. *Personality in psychology*. Moscow, KPS+ Publ., St. Petersburg, Yuventa Publ., 1998, 345 p. (In Russian)
13. Rogers K. Personal thinking on teaching and learning. *Open education*. 1993, no. 5–6, pp. 45–51. (In Russian)
14. Hjelle L., Ziegler D. *Personality theories*. St. Petersburg, Peter-Press Publ., 1999, 608 p. (In Russian)
15. Shamionov R. M. *Personality of a subject of academic and pedagogical activity*. Saratov, Saratov pedagogical institute Publ., 1999, 120 p. (In Russian)
16. Jung K. G. *Problems of the soul of our time*. Moscow, Academic project Publ., 1993, 336 p. (In Russian)



© А. М. Егорычев, С. П. Хорошилова, О. А. Склёмина, Е. С. Минакова, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.03)

УДК 378.4

СТУДЕНЧЕСКАЯ АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ В РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

А. М. Егорычев (Москва, Россия), С. П. Хорошилова, О. А. Склёмина, Е. С. Минакова,
Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

Статья освещает состояние академической мобильности студентов в Российской Федерации. Методы исследования вопроса включают анализ и сравнение. В соответствии с Болонской декларацией, студенческая академическая мобильность – один из ключевых критериев качества высшего образования. С присоединением России к Болонскому процессу ситуация в стране с возможностью обучаться в зарубежном вузе-партнере значительно улучшилась по сравнению с 1990-ми гг. Авторы представляют результаты сравнительного анализа студенческой академической мобильности в ряде университетов России. Исследователи также выделяют проблемы процесса организации академической мобильности российских студентов. Проанализирован успешный опыт реализации программ академической мобильности за рубежом, предложен ряд мер, которые необходимо предпринять для улучшения ситуации с академической мобильностью в Российской Федерации, обосновано значение создания инфраструктуры академической мобильности в России. В заключение авторы обозначают национальные вызовы, на которых России необходимо сфокусировать усилия и внимание, чтобы обеспечить интеграцию российских студентов в мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: студенческая академическая мобильность, глобальное образовательное пространство.

Егорычев Александр Михайлович – доктор философских наук, профессор кафедры социальной и семейной педагогики, Российский государственный социальный университет.

E-mail: chelovekcap@mail.ru

Хорошилова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: cvx69@mail.ru

Склёмина Олеся Андреевна – аспирант кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: osklyomina@yandex.ru

Минакова Екатерина Сергеевна – аспирант кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: acorn8@yandex.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Acar E.** Faculty Perception on International Students in Turkey: Benefits and Challenges // *International Education Studies*. – 2016. – Vol. 9, № 5. – URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/56652/31525> (accessed 24.06.2016) DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n5p1>
2. **Chinh N. D.** Cultural Diversity in English Language Teaching: Learners' Voices // *English language Teaching*. – 2013. – Vol. 6, № 4. – URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/25557> (accessed 24.06.2016) DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n4p1>
3. **Hadis B. F.** Why are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience // *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. – 2005. – № 11. – P. 57–70.
4. **Kitsantas A.** Studying Abroad: the Role of College Students' Goals on the Development of Cross-cultural Skills and Global Understanding // *College Student Journal*. – 2004. – № 38 (3). – P. 441–452.
5. **Knight J.** Updating the Definition of Internationalization // *International Higher Education*. – 2003. – № 33. – P. 2.
6. **Magnan S. S., Back M.** Social Interaction and Linguistic Gain during Study Abroad // *Foreign Language Annals*. – 2007. – № 40. – P. 43–61.
7. **Savage B., Hughes H.** How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? // *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. – 2014. – № 24 (2). – P. 103–120.
8. **Second Language Acquisition in a Study Abroad Context** / Ed. B. F. Freed. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. – 345 p.
9. **Suarez-Orozco M.** Rethinking Education in the Global Era // *Phi Delta Kappan*. – 2005. – № 87 (3). – P. 209–212.
10. **Sutton R. C., Rubin D. L.** The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes // *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. – 2004. – № 10. – P. 65–82.
11. **Thomas D. C.** Domain and Development of Cultural Intelligence: the Importance of Mindfulness // *Group and Organizational Management*. – 2006. – Vol. 31, № 1. – P. 78–99.
12. **Williams T. R.** Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity // *Journal of Studies in International Education*. – 2005. – № 9. – P. 356–371.
13. **Yurtseven N., Altun S.** Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Teachers Candidates' Perceptions // *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. – 2015. – № 2 (1). – P. 49–54.
14. **Akbayeva G. N., Beregovaya O. A.** Academic Mobility of Foreign Students in the Conditions of the National policy of the State // *Language Education under Conditions of Sociocultural Transformation of Modern Society: Materials of International Scientific Forum. Karaganda, 6–8 April 2016*. – Karaganda: Academician E. A. Buketov Karaganda State University, 2016. – P. 93.
15. **Арефьев А. Л.** Тенденции экспорта российского образования. – М.: Центр социального прогнозирования и маркетинга, 2010. – 240 с.
16. **Галичин В. А., Карпухина Е. А., Матвеев В. В., Сугакова А. П.** Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.



17. **Гунина Н. А., Молоткова Н. В.** К вопросу о развитии поликультурной образовательной среды в России // Языковое образование в условиях социокультурной трансформации современного общества: материалы Международного научного форума, 6–8 апреля 2016 г. – Караганда: Изд-во КарГУ, 2016. – С. 81–83.
18. **Костина Е. А.** Академическая мобильность студентов высшей школы России: кросс-культурный подход // Философия образования. – 2014. – № 6 (57). – С. 64–76.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.03)

Aleksandr Mikhailovich Egorychev, Doctor of Philosophical Sciences,
Professor of Social and Family Pedagogy Department, Russian State
Social University, Moscow, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7497-4508>
E-mail: chelovekcap@mail.ru

Svetlana Petrovna Khoroshilova, Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor of the English Language Department, Faculty of
Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5313-469X>
E-mail: cvx69@mail.ru

Olesya Andreevna Sklyomina, Postgraduate Student of the English
Language Department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk
State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9579-4736>
E-mail: osklyomina@yandex.ru

Ekaterina Sergeevna Minakova, Postgraduate Student of the English
Language Department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk
State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0370-7426>
E-mail: acorn8@yandex.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor of the English Language Department,
Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>
E-mail: ea_kostina@mail.ru

STUDENTS' ACADEMIC MOBILITY IN THE RUSSIAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The article highlights the situation with the academic mobility of students in the Russian Federation. The methods employed in the current research combine analysis and comparison. According to the Bologna declaration students' academic mobility is one of the key criteria of the quality of high education. Since Russia joined the Bologna process, the situation in the country with the opportunity to study in a foreign partner-organization has significantly improved, compared with the 1990s. The authors present the results of the comparative analysis of students' academic mobility at certain Universities of Russia. The researchers also point out the problems existing in the process of building academic mobility of Russian students. The successful experience of realizing academic mobility programmes abroad being analyzed, a number of steps to be taken in the Russian Federation to improve the situation with the academic mobility are offered, the significance of creating academic mobility infrastructure in Russia is described. In conclusion the authors emphasize the national



challenges for Russia to focus on to enable integration of Russian students into the global educational environment.

Keywords

Students' academic mobility, global educational environment.

Introduction

The goal of high education institutions at the moment is modernization, which will increase accessibility, quality and effectiveness of education. To achieve this goal we should develop academic mobility of students.

Academic mobility is one of the main sides of integration process of Russian institutions of high education and science into international educational environment. Besides, academic mobility is an extremely important process for personal and professional development, as each participant of this process encounters the necessity to solve various life situations and, at the same time, analyze them from the view point of his/her native or foreign culture.

The main objective of academic mobility is to assure the quality of education received under the condition of forming the world educational environment and to make sure that education meets the requirements of a personality, society and state.

The development of academic mobility of students should be carried out in accordance with the following principles distinguished by N. A. Kozlova¹:

- 1) dynamism – creation of effective practice of free migration of students within the world educational environment including the recognition of periods of studies and scientific research in foreign high educational institutions;
- 2) scientificity – strengthening the scientific component of academic mobility and involving foreign students in scientific research;

3) humanization – psychological and pedagogical support of the process of academic mobility;

4) cultural conformity – dependence of education and upbringing of students on cultures: world, regional and national;

5) students' freedom to choose academic courses containing new and meaningful information, where modern methods and techniques are used and where it is possible to make adjustments of an educational route for academically mobile students;

6) functionality – coordination of administrative functions at all the stages of organizing students' academic mobility.

At present the migration of academically oriented youth has become a central element of the global educational environment. In Russia a big number of academically mobile students are intending teachers of the English language that is why one of the aims of academic mobility for them is to get to know other cultures better to be able to teach them later at Russian schools. According to Nguyen Duc Chinh [2], the new status of English as the international language has brought significant changes in teaching and learning English as a foreign language. The stress has moved from the target culture of English speaking countries to cultural diversity for developing learners as intercultural speakers under the conditions of globalization. Suarez-Orosco M. believes that the globalized world makes people interconnected and interdependent [9]. In this context international education

¹ Kozlova N.A. *Academic Mobility: the Essence, Vectors and Development Strategies*. Saint-Petersburg, TEI, 2012, 88 p.



contributes to cultural awareness and better understanding of universal values by individuals [4, 13]. Those who have got the experience of studying at foreign institutions become more adaptive and tolerant of the realities of our fast changing digital world [3].

On the other hand, Acar E. believes that host universities also benefit from international students. It is not the financial question here which is meant, the researcher points out that mobility students are

- improving academic and disciplinary success of the educational institution;
- creating diversity in learning environment [1].

Besides, mobility students create polycultural environment at educational institutions, this helps to form a polycultural personality able to communicate and cooperate with people of different nationalities, races and cultures [17]. Thomas D. C. calls education taking place under such conditions polycultural education, which encourages together with the perception of a foreign culture to analyze the system of one's own culture [11].

So, one can say that internalization of education is two-sided: it is external and internal at the same time. Characterizing it as external, Knight J. implies cross-country education, cross-border education – the process of cross-border provision of educational products and services to foreign countries through a variety of educational technologies and through different administrative arrangements [5]. The term “internal” describes “an environment within an institution that promotes and supports international communication, cooperation and intercultural understanding” [14].

Methodology

The peculiarities of organizing and realizing students' academic mobility have been

investigated by B. F. Freed [8], R. C. Sutton & D. L. Rubin [10], T. R. Williams [12], S. S. Magnan & M. Back [6], B. Savage & H. Hughes [7], etc. They have examined different aspects of academic mobility: foreign language acquisition (B. F. Freed), learning outcomes (R. C. Sutton & D. L. Rubin), building intercultural communications skills (T. R. Williams), social interaction (S. S. Magnan & M. Back), language learning stimulation (B. Savage & H. Hughes).

In Russia the problems of developing academic mobility have become especially vital in the latest decade. According to the National report of the Russian Federation, prepared for the summit of the Ministers of Education in London in 2007, more than 2000 Russian citizens (students, postgraduates, lecturers and scientists) are annually trained (retraining, internship, etc.) in more than 30 countries on the basis of the international agreements of Russia on partnership with educational institutions. According to expert rating Russian grant programmes enable some more 1700 Russian citizens to take part in mobility programs yearly. For the moment more and more students and lecturers take part in the process of academic mobility but it is obvious that this number is too small for such a country as Russia. Furthermore, geographically the level of mobility in Russia is unbalanced: in the regions it's lower than in the central part of the country. Such a state of academic mobility can be explained by the following factors: less willingness of regional institutions of high education to take part in mobility programmes; additional financial barriers in the form of travel expenses.

The specifics and problems of building and developing academic mobility of Russian students result from the unplanned nature of this activity, its undeveloped theoretical and methodological foundations, undeveloped special



mechanisms of its implementation, undeveloped provision of law, the absence of financial support, lack of qualified specialists in this field. Insufficient funding and poor knowledge of foreign languages are the major challenges to the process of developing academic mobility [18].

The absence of a national body capable of solving a wide range of problems concerning the development of international academic mobility is regarded as critical deficiency in organizing academic mobility at the federal level. Thus, solving this problem is fully the responsibility of each high educational institution itself. In most cases mobility does not bring quick profit to universities, and also leads to extra costs. Any positive outcome from developing academic mobility is, as a rule, connected with improving the image and prestige of a university, which is sure to bring benefits in the long run but it requires systematic work and investments. N. A. Kozlova (2012) ² assumes that the development of academic mobility is the priority at the institutions of high education with the developed system of strategic management.

Discussion

The place occupied by Russia in the international market of educational services does not correspond to its significant educational potential. Incoming and outgoing streams of students in Russia are not even. In comparison with the period before the demise of the Soviet Union the number of foreign full-time students in Russian universities has decreased almost twice. Today the high education institutions with the largest number of foreign students are the following:

– Peoples' Friendship University of Russia, Moscow – over 8000 students;

– Lomonosov Moscow State University – over 5000 students;

– Saint-Petersburg State University – over 3000 students;

– Pushkin State Russian Language Institute, Moscow – over 2000 students;

– Tomsk Polytechnic University – over 1000 students;

– Moscow State University of Economics, Statistics, and Informatics – over 1000 students;

– Moscow State Institute of International Relations – over 1000 students;

– Tomsk State University – over 900 students;

– Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg – over 900 students;

– Moscow Aviation Institute (National Research University) – over 900 students.

The list of the main countries, the citizens of which study at high educational institutions of the Russian Federation, looks like this: the Community of Independent States, China, Taiwan, India, Vietnam, Malaysia, the Republic of Korea, Myanmar, Mongolia, Syria, the USA, Ukraine, Moldova, Morocco, Nigeria, Germany, Turkey, Poland [15].

Russian students are much more actively involved in European programmes, while the number of European students in Russian universities is very limited. This can be caused by the high reputation of European universities (especially German, British and French ones) in the world market, on the one hand, and lack of information about the opportunities and advantages of education in Russia, on the other hand.

The analysis of international experience of realizing academic mobility programmes enables us to come to the conclusion that to improve the

² Kozlova N. A. Academic Mobility: the Essence, Vectors and Development Strategies. Saint-Petersburg, TEI, 2012, 88 p.



organizational base and mechanisms of academic mobility the following components are necessary:

1. Information support

1) a multi-level specialized information network, which serves as an integrator and distributor of full information for all participants of the process;

2) a normative-methodological base of commonly recognized periods of education and academic degrees: a) the documents facilitating comparability; b) the documents defining the status of students, lecturers, researchers during the period of their study/work at a host and home universities, including the norms of workload, salary, and credit transfer.

2. Effective institutional policy of mobility support

1) understanding the role of mobility in University development strategy/internationalization strategy;

2) determining the priorities of mobility to be realized (fields of study and research, target audience, incoming and outgoing mobility);

3) reflecting the mobility development strategy in certain university documents (faculties and university plans);

4) specifying the resource base for the realization of mobility development objectives (the sources and amount of funding allocated to support mobility);

5) organizing the process of administrative and information support (monitoring and overspreading information of mobility opportunities, travel arranging, visa support);

6) organizing monitoring process, control of the quality of mobility results and of their implementation;

7) assessment of mobility effectiveness.

3. Overspreading academic mobility results, ensuring the effectiveness of mobility support

programmes (scholarships, funding) and their development.

Building the infrastructure of academic mobility is significant for Russia at various levels:

1. State level – raising the standard and quality of education of the citizens; widening education services export, which is a profitable sector of economy in many countries, an important direction in policy and indicator of social and cultural development.

2. Regional level – significant increase of educational potential of high educational institutions; transformation of educational institutions into scientific-educational centers.

3. Institutional level – extending cooperation with the aim to join efforts with partners in the field of educational and research activities; elaborating educational programs and technologies focused on the highest results; increasing competitiveness in the Russian and international markets of educational services.

The factor influencing the building of academic mobility infrastructure is the international obligation of Russia applicable to the member countries of the Bologna process. In particular, it refers to the requirement to present statistical data on the academic mobility programmes, which is reliable and comparable with the information from other countries.

All in all, the country (Russia) should focus on major national challenges: 1) visa support of the participants of academic mobility process; 2) adequate implementation of specified procedures of recognizing mobility results; 3) encouraging individual and institutional mobility (for example, funding, employment guaranty) [16].

Conclusion

The analysis above draws us to the conclusion that for the Russian Federation to develop academic mobility allowing the country



to integrate into the world educational environment, structural measures should be taken at all the levels – national, regional, municipal, and institutional ones. This will allow Russia broadening and qualitatively deepening the scale of student exchange programmes, dual diploma programmes, network education, and short-term courses. However, in the modern context of time shortage, when the period of studies of a student

is limited by the standard of the major professional educational programme, universities can't wait long for a national academic mobility system to be created and approbated at least within regional boundaries. That is why it is necessary for each high educational institution to design and bring into life its own system of academic mobility development, which will not be in conflict with the state law.

REFERENCES

1. Acar E. Faculty Perception on International Students in Turkey: Benefits and Challenges. *International Education Studies*. 2016, vol. 9, no. 5. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/56652/31525> (accessed 24.06.2016) DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n5p1>
2. Chinh N. D. Cultural Diversity in English Language Teaching: Learners' Voices. *English language Teaching*. 2013, vol. 6, no. 4. Available at: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/25557> (accessed 24.06.2016) DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v6n4p1>
3. Hadis B. F. Why are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2005, no. 11, pp. 57–70.
4. Kitsantas A. Studying Abroad: the Role of College Students' Goals on the Development of Cross-cultural Skills and Global Understanding. *College Student Journal*. 2004, no. 38 (3), pp. 441–452.
5. Knight J. Updating the Definition of Internationalization. *International Higher Education*. 2003, no. 33, p. 2.
6. Magnan S. S., Back M. Social Interaction and Linguistic Gain during Study Abroad. *Foreign Language Annals*. 2007, no. 40, pp. 43–61.
7. Savage B., Hughes H. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2014, no. 24 (2), pp. 103–120.
8. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Ed. B. F. Freed. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company Publ., 1995, 345 p.
9. Suarez-Orozco M. Rethinking Education in the Global Era. *Phi Delta Kappan*. 2005, no. 87 (3), pp. 209–212.
10. Sutton R. C., Rubin D. L. The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004, no. 10, pp. 65–82.
11. Thomas D. C. Domain and Development of Cultural Intelligence: the Importance of Mindfulness. *Group and Organizational Management*. 2006, vol. 31, no. 1, pp. 78–99.
12. Williams T. R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2005, no. 9, pp. 356–371.
13. Yurtseven N., Altun S. Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Teachers Candidates' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2015, no. 2 (1), pp. 49–54.



14. Akbayeva G. N., Beregovaya O. A. Academic Mobility of Foreign Students in the Conditions of the National policy of the State. *Language Education under Conditions of Sociocultural Transformation of Modern Society*. Materials of International Scientific Forum. Karaganda, 6–8 April 2016. Karaganda, Academician E. A. Buketov Karaganda State University Publ., p. 93.
15. Arefjev A. L. *Tendencies of Russian Education Export*. Moscow, Centre of social forecasting and marketing Publ., 2010, 240 p. (In Russian)
16. Galichin V. A., Karpukhina E. A., Matveev V. V., Sugakova A. P. *Academic Mobility under the Conditions of Internationalization of Education*. Moscow, University book Publ., 2009, 460 p. (In Russian)
17. Gunina N. A., Molotkova N. V. On the question of developing polycultural educational environment in Russia. *Language Education under Conditions of Sociocultural Transformation of Modern Society*. Materials of International Scientific Forum. Karaganda, 6–8 April 2016. Karaganda, Academician E. A. Buketov Karaganda State University Publ., pp. 81–83. (In Russian)
18. Kostina E. A. Academic Mobility of High School Students of Russia: Cross-cultural Approach. *Philosophy of Education*. 2014, no. 6 (57), pp. 64–76. (In Russian)



© Т. Г. Везиров, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.04)

УДК 378.2

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ WEB-ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. Г. Везиров (Махачкала, Россия), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

В статье представлен обзор основных идей информатизации педагогического образования, где особое место в настоящее время занимают web-технологии. Цель статьи – теоретически обосновать и продемонстрировать практическую реализацию образовательных web-технологий на примере электронных изданий учебного назначения и web-портфолио в подготовке бакалавров и магистров педагогического образования в условиях информационно-коммуникационной предметной среды вуза. Одними из составляющих данной среды являются электронные издания учебного назначения, которые разрабатываются на основе web-технологий.

В работе речь идет об авторских электронных учебно-методических материалах, разработанных магистрантами основной профессиональной образовательной программы «Информационные и коммуникационные технологии в образовании». Эти материалы применяются при изучении студентами дисциплин вариативной части учебных планов бакалавриата и магистратуры, а также в период педагогической практики в образовательных учреждениях. Особое внимание уделено электронным ресурсам «Страноведение арабских стран» и «Английский язык и страноведение», применяемым при обучении иностранным языкам, в частности, в процессе преподавания дисциплины обязательного цикла или по выбору «Страноведение».

Следующей составляющей образовательных web-технологий является создание web-портфолио, которое имеет важное значение в реализации информационно-коммуникационной среды педагогического высшего учебного заведения. Для размещения web-портфолио создан образовательный web-сайт, включающий информацию о студентах магистратуры, авторские электронные учебно-методические материалы, мультимедийные презентации, авторефераты магистерских диссертаций.

В заключении подчеркивается, что практические разработки магистрантов в процессе обучения в педагогическом вузе являются наиважнейшим способом развития их профессиональной компетентности, а их использование в средних учебных заведениях наглядным образом демонстрирует востребованность интеллектуального продукта подобного рода и эффективное взаимодействие педагогической науки с системой основного общего образования.

Ключевые слова: образовательные web-технологии, подготовка бакалавров и магистров, педагогическое образование, электронные издания учебного назначения, информационно-коммуникационная предметная среда, web-портфолио.

Везиров Тимур Гаджиевич – доктор педагогических наук, профессор, кафедры методики преподавания математики и информатики, Дагестанский государственный педагогический университет.

E-mail: timur.60@mail.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru



В условиях информатизации общества возникает и становится все более насущной потребность в смене парадигм образования, в фундаментальном реформировании и глубокой модернизации образовательной системы, обязанной адекватно ответить на вызовы и проблемы формирующегося общества знаний.

В образовательной политике Российской Федерации первое десятилетие XXI в. ознаменовано серьезной методической работой по переводу всей системы высшего профессионального образования на уровневую систему в соответствии с основными принципами Болонского процесса.

С. А. Ильиных выделяет, среди прочих, следующие тенденции мирового образовательного процесса: мобильность образовательных программ, студенческая академическая мобильность, индивидуализация и либерализация учебного процесса, ориентация на свободу и потребности развития личности [9]. В рамках обозначенных тенденций всё большую роль играет электронное обучение.

Ученые говорят об электронном обучении специалистов различных сфер [1; 2; 4; 13; 17]. А. А. Андреев обосновывает появление электронной педагогики, адекватной реалиям информационного общества [3].

С. А. Жданов, С. Д. Каракозов, В. Г. Мянгина являются сторонниками смешанного обучения, при котором сочетаются традиционные методы обучения с электронным обучением [7].

М. П. Лапчик рассматривает перспективные задачи внедрения электронного и смешанного обучения, формирования электронной дидактики и повышения квалификации кадров в области электронных технологий обучения [11].

В. К. Поспелов и Н. Н. Комиссарова [15] рассматривают вопросы организации методического обеспечения перехода на уровневую

систему подготовки, а также дают обоснование введению триместровой системы организации учебного процесса в бакалавриате и модульной системы в магистратуре в целях более эффективного использования учебного времени.

Здесь же авторы отмечают особенности организации самостоятельной работы студентов и качественное изменение роли преподавателей в учебном процессе.

Организации самостоятельной работы студентов-магистрантов в системе дистанционного обучения *Moodle* на примере иностранного языка посвящена статья О. Г. Куприной [10]. В этом процессе важную роль могут сыграть информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), развитие и совершенствование которых, по мнению И. А. Пресс [14], в настоящее время происходит по трем глобальным направлениям:

- сопровождение традиционного процесса обучения (*face-to-face*) – возможность предоставления участникам образовательного процесса дополнительных информационных ресурсов и средств коммуникации;

- поддержка дистанционного обучения – реальная возможность проводить обучение на расстоянии;

- собственно, *online*-обучение – обучение в режиме реального времени.

Web-технологии многократно увеличивают возможности телекоммуникации как в плане доступа к новым источникам знаний, так и в плане организации и поддержки новых видов учебной деятельности. Web-технологии обеспечивают следующие дидактические возможности: представление и передача учебной, методической и справочной информации; хранение и обработка учебной, методической и справочной информации; проектирование образовательного процесса.



Например, гипертекстовые системы довольно широко применяются в различных областях. В сфере образования можно выделить следующие преимущества гипертекстовых систем¹:

– использование для автоматизированного обучения: позволяет обучаемому просмотреть не только большую группу элементов, но и изучить механизм образования ассоциативных связей;

– возможность навигации в больших базах данных: независимо от объема система может обеспечить доступ к необходимой информации, предложить поисковую стратегию, построенную с учетом интересов конкретного пользователя;

– поддержка интеллектуальной деятельности: подсказка о связях каждого аспекта или понятия, что обеспечивает более легкий доступ к информационным массивам;

– неограниченность области применения и направления учебной деятельности;

– информирование по семантическим критериям, благодаря чему возникает эффект объективной информационной среды;

– построение материала по принципу гипертекста, что удобно для восприятия и оказывает положительное влияние на запоминание основного материала;

– обеспечение пользователя «живой» динамической системой, имеющей разные возможности и при этом позволяющей пользователю быть самостоятельным и активно действовать в данной системе;

– возможность выбора собственной траектории обучения, диктуемой познавательными интересами обучаемого за счет спроектированной независимой навигации;

– индивидуализация процесса обучения.

О. В. Галустян рассматривает применение метода кейсов в электронном обучении и приходит к выводу, что данная методика активизирует студентов, развивает их аналитическую и информационно-коммуникационную компетенции, повышает эффективность самостоятельной работы студентов [6].

Как отмечает Ю. Г. Фокин, подлинная модернизация высшего образования явно требует не простого совершенствования традиционных методик, а методологического обновления практики обучения, особенно для магистрантов².

Магистратура – это второй уровень высшего образования. По мнению М. В. Ядровской, основные задачи магистратуры:

– приобрести дополнительные знания или углубить знания в некоторой предметной области;

– подготовиться к выполнению проектной и научно-исследовательской деятельности;

– овладеть технологиями преподавательской деятельности³.

Как отмечает И. Г. Захарова, в высших учебных заведениях, готовящих будущих педагогов, студентам должны быть созданы самые благоприятные условия для использова-

¹ *Водолад С. Н.* Изучение методов представления информации в курсе информатики: (На примере гипертекстовых представлений учебного материала по тригонометрии): дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 152 с.

² *Фокин Ю. Г.* Преподавание в магистратуре: совершенствование традиционной методики или методологическое обновление // *Современные проблемы многоуровневого образования: X Международный*

научно-методический симпозиум. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2015. – С. 4–18.

³ *Ядровская М. В.* Программно-методическое обеспечение компьютерных дисциплин магистратуры // *Современные проблемы многоуровневого образования: X Международный научно-методический симпозиум.* – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2015. – С. 255–263.



ния технологических возможностей современных компьютеров и средств связи, поиска и получения информации, развития познавательных и коммуникативных способностей, умения оперативно принимать решения в сложных ситуациях и т. д.⁴

О таких условиях говорится и в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) (уровни: бакалавриат, магистратура) по направлению подготовки «Педагогическое образование». В пункте «Требования к условиям реализации программы бакалавриата (магистратуры)» отмечается, что студент бакалавриата (магистратуры) должен быть обеспечен индивидуальным неограниченным доступом к одной или нескольким электронно-библиотечным системам (электронным библиотекам)⁵ и к электронной информационно-образовательной среде вуза, которые должны обеспечивать возможность доступа их из любой точки, имеющей доступ к информационно-телекоммуникационной сети Интернет⁶.

Одной из функций электронной информационно-образовательной среды вуза является формирование электронного портфолио студента бакалавриата (магистратуры) и проведение всех видов занятий с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» статьей 16 «Реализация образовательных

программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» констатирует: «под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников»⁷.

При реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в вузе должны быть созданы условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные издания учебного назначения, совокупность средств ИКТ и обеспечивающей освоение студентами образовательных программ.

Е. С. Алиярова отмечает, что решение задачи индивидуализации процесса подготовки

⁴ Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2008. – 192 с.

⁵ Приказ Минобрнауки России от 21.11.2014 № 1505 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс]. – URL.: www.consultant.ru. (дата обращения 16.05.2016)

⁶ Приказ Минобрнауки России от 11.01.2016 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. – URL.: www.consultant.ru. (дата обращения 16.05.2016)

⁷ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Экомо, 2014. – С. 30.



бакалавров должно привести к повышению доступности высшего образования для граждан нашей страны, удовлетворению их потребностей в углублении и расширении образования, и, главное, улучшению мотивации студентов к получению знаний⁸.

По мнению Е. Д. Павлова, образование должно подготовить студентов к жизни в информационном обществе, основными характеристиками которого являются информационные ресурсы, новые информационные технологии и информатизация [12].

О. А. Захарова, Т. Г. Везиров и М. В. Ядровская, поддерживая данную точку зрения, излагают теоретические основы и результаты экспериментальной деятельности по внедрению дистанционных технологий, электронного и сетевого обучения в Донском государственном техническом университете и Дагестанском государственном педагогическом университете, а также результаты эксперимента по созданию единого центра корпоративного обучения, нацеленного на подготовку специалистов для инновационных машиностроительных предприятий и повышение квалификации преподавателей технических специальностей [8]. Данный центр функционирует на основе принципа объединенных ресурсов и общей виртуальной информационно-образовательной среды. Эти же авторы рассматривают динамику развития технологий *e-Learning* и *we-Learning* в контексте корпоративного обучения.

В монографии Т. Г. Везирова и А. В. Бабаян содержатся результаты исследования проблемы профессиональной подготовки магистров педагогического образования средствами электронного обучения [5]. Охарактери-

зованы профессиональная подготовка магистров в условиях информатизации образования, а также роль и место электронного обучения на современном этапе развития образования, организационно-педагогические аспекты профессиональной подготовки магистров средствами электронного обучения. Здесь же представлены модель, структура и содержание профессиональной подготовки магистров педагогического образования средствами электронного обучения, а также раскрыта практика использования средств электронного обучения в профессиональной подготовке магистров педагогического образования по программам «Информационные технологии в физико-математическом образовании» и «Информационные и коммуникационные технологии в образовании».

Одной из составляющей электронной информационно-образовательной среды вуза является информационно-коммуникационная предметная среда.

И. В. Роберт информационно-коммуникационную предметную среду определяет как совокупность условий, способствующих возникновению и развитию процессов учебного информационного взаимодействия между обучаемым, преподавателем и средствами ИКТ, формированию познавательной активности обучаемого при наполнении компонентов среды предметным содержанием [16]. Эти условия также обеспечивают осуществление деятельности с информационным ресурсом некоторой предметной области с помощью интерактивных средств ИКТ, а также интерактивное информационное взаимодействие между пользователем и объектами предметной среды, отображающее закономерности и

⁸ Алиярова Е. С. Реализация образовательных программ бакалавриата с учетом индивидуальных особенностей обучающихся // Современные проблемы

многоуровневого образования: X Международный научно-методический симпозиум. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2015. – С. 386–389.



особенности соответствующей предметной области.

С. В. Панюкова рассматривает пример использования средств ИКТ на интегрированных занятиях информатики и иностранного языка, где предлагается использование баз данных и распределенных информационных ресурсов сети Интернет, обеспечивающих доступ к богатству и разнообразию текстовой информации, аудиоинформации, анимационных роликов, видеоклипов для изучения иностранных языков⁹.

В нашем исследовании мы рассматриваем предметную область «Иностранный язык» в подготовке бакалавров и магистров педагогического образования, где важное место занимают авторские электронные издания учебного назначения, в частности, электронные учебно-методические материалы (ЭУММ) «Артикль», «Страноведение арабских стран» и «Английский язык и страноведение», которые апробируются в информационно-учебной деятельности бакалавриата и магистратуры Дагестанского государственного педагогического университета и Новосибирского государственного педагогического университета.

При практической реализации ЭУММ нами применяется технология информационного взаимодействия образовательного назначения в условиях использования средств ИКТ, под которой И. В. Роберт понимает совокупность детерминированных средств и методов, реализованных на базе современных ИКТ для осуществления информационного взаимодействия, их реализация обеспечивает определенный заданный результат [16].

Информационно-учебная деятельность по программам бакалавриата и магистратуры

в информационно-коммуникационной предметной среде вуза, где основными составляющими выступают авторские ЭУММ, направлена на достижение таких специфических учебных и воспитательных целей, как создание условий для реализации индивидуальной траектории обучения студентов бакалавриата и магистратуры, а также ориентация на возможности общения с интересными людьми и коллективами при использовании современных средств связи и технологии информационного взаимодействия.

Компьютерные и сетевые технологии в обучении приобретают все большее значение, позволяя дополнять традиционное обучение различными формами электронного обучения. В этом случае можно говорить о реализации смешанного обучения (*blended learning*), которое в настоящее время характерно для многих высших учебных заведений.

В информационно-учебной деятельности бакалавриата и магистратуры Дагестанского государственного педагогического университета такое обучение осуществляется с использованием системы поддержки дистанционного обучения «СКИФ» (Система комплексная, информационная, формирующая), созданной на основе открытой инструментальной среды *Moodle*, включающей в себя различные функциональные и информационные модули для обеспечения поддержки учебного процесса: библиотеку электронных ресурсов, модуль дистанционного обучения, модуль мониторинга качества учебного процесса и другие модули, выполненные в виде сайтов со сходным унифицированным интерфейсом и компьютерным дизайном.

⁹ Панюкова С. В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании:

учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 224 с.



В этой системе нами разработан образовательный кластер «Дагестанский государственный педагогический университет» для решения большинства задач образовательных программ бакалавриата и магистратуры, в том числе, и для повышения эффективности использования электронных изданий учебного назначения. Существуют такие виды электронных изданий учебного назначения, как электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) и электронные учебно-методические материалы (ЭУММ).

Совместно с магистрантами нами разработаны ЭУМК, ЭУММ по некоторым дисциплинам вариативной части основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), которые размещены на портале электронного обучения Донского государственного технического университета (г. Ростов) ¹⁰.

К таким ЭУМК и ЭУММ относятся:

1. Биология с основами экологии.
2. Зоология беспозвоночных.
3. Языки и методы программирования.
4. Основы линейного программирования.
5. Высшая математика.
6. Социальная информатика.
7. ИКТ в управлении образованием.
8. Мультимедийные технологии в физико-математическом образовании.
9. Портальная технология в образовании.
10. Методология информатизации общего и высшего образования.
11. Традиционная культура народов Дагестана.
12. Вайнахская этика.
13. Теоретические основы товароведения и экспертизы.
14. Компьютерные сети и системы.
15. Страноведение арабских стран.

Разработкой и использованием таких электронных изданий учебного назначения будущие магистры занимаются при изучении дисциплин «Разработка и использование цифровых образовательных ресурсов» и «Мультимедийные технологии в педагогическом образовании» вариативной части учебного плана магистерской программы «Информационные и коммуникационные технологии в образовании».

Данные электронные издания учебного назначения используются будущими бакалаврами и магистрами педагогического образования при организации их самостоятельной работы, во время прохождения педагогической практики в образовательных учреждениях, а также при написании научных статей, выпускных квалификационных работ и магистерских диссертаций, тем самым происходит развитие их профессиональной компетентности в условиях информационно-коммуникационной предметной среды педагогического вуза.

В настоящее время очень актуальны вопросы теории и практики создания и использования портфолио на базе технологии *web 2.0* в высшем образовании, которое является комбинацией возможностей технологии портфолио и социальной сети. *Web*-портфолио в социальной сети представляет собой современный инструмент взаимодействия в сетевом сообществе, который обеспечивает доступ к персональной информации педагога и студента вне зависимости от места работы или учебы.

Студентами магистратуры на основе платформы *4portfolio.ru* ¹¹ создаются авторские *web*-портфолио, которые размещаются на образовательном *web*-сайте.

Все студенты магистратуры зарегистрированы на данной платформе, некоторые из

¹⁰ Портал электронного обучения ДГТУ [Электронный ресурс]. – URL: <http://skif.donstu.ru/> (дата обращения: 16.05.2016)

¹¹ 4portfolio: Мои достижения [Электронный ресурс]. – URL: <http://4portfolio.ru/> (дата обращения: 16.05.2016)



них прошли курсы и получили свидетельство «Web-тьютор платформы 4portfolio.ru» и оказывают образовательные услуги студентам и учителям школ по созданию web-портфолио, где ими создано сетевое общество, в рамках которого реализуется их проектная деятельность.

В заключении отметим, что сформированность профессиональной компетентности

студентов программ педагогического образования бакалавриата и магистратуры, обучаемых с использованием Web-технологий, проявляется в их практических разработках, востребованных в общеобразовательных учреждениях и демонстрирующих связь педагогической науки с практической педагогической деятельностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Alayyar G., Fisser P., Voogt J.** Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning // *Australasian Journal of Educational Technology*. – 2012. – Vol. 28, Issue 8. – P. 1298–1316.
2. **Crocco M., Thornton S., Chandler T.** The Influence of Computer Use on Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Social Studies // *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* / Eds. C. Crawford et al. – Chesapeake, VA: AACE, 2006. – P. 4074–4079.
3. **Андреев А. А.** Педагогика в информационном обществе или электронная педагогика // *Высшее образование в России*. – 2011. – № 11. – С. 113–117.
4. **Братановский С. Н., Чанов С. Е.** Электронное обучение как образовательная технология при подготовке юристов // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2015. – № 10. – С. 5–14.
5. **Везиров Т. Г., Бабаян А. В.** Профессиональная подготовка магистров педагогического образования средствами электронного обучения: монография. – Ульяновск: Зебра, 2015. – 140 с.
6. **Галустьян О. В.** Применение метода кейсов в электронном обучении // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2014. – № 8. – С. 55–60.
7. **Жданов С. А., Каракозов С. Д., Маняхина В. Г.** Интеграция электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в учебный процесс педагогического вуза // *Информатика и образование*. – 2015. – № 2 (261). – С. 17–21.
8. **Захарова О. А., Везиров Т. Г., Ядровская М. В.** Дистанционные технологии и электронное обучение в профессиональном образовании: монография. – Ростов н/Д: Издательский центр ДГТУ, 2015. – 134 с.
9. **Ильиных С. А.** Модернизация российского высшего образования: размышления о качественных переменах // *Гуманизация образования*. – 2015. – № 2. – С. 46–51.
10. **Куприна О. Г.** Самостоятельная работа студентов-магистрантов в системе дистанционного обучения Moodle по иностранному языку // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2016. – № 4. – С. 56–61.
11. **Лапчик М. П.** Педагогика в многоуровневой системе подготовки кадров для образования: сближение с e-Learning // *Информатика и образование*. – 2013. – № 8 (243). – С. 3–8.
12. **Павлова Е. Д.** Медиаобразование как способ формирования национальной информационной культуры // *Приоритетные национальные проекты: первые итоги и перспективы реализации*. – М.: ИНИОН РАН, 2007. – С. 204–208.
13. **Петрова Л. У., Рубцов П. В.** Опыт применения технологии смешанного обучения «перевернутый класс» для студентов социологического факультета // *Дистанционное и виртуальное обучение*. – 2015. – № 10. – С. 109–116.



14. **Пресс И. А.** О некоторых психолого-педагогических аспектах применения e-Learning // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 105–111.
15. **Поспелов В. К., Комиссарова Н. Н.** Проблемы перехода к уровневой системе подготовки // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 3–11.
16. **Роберт И. В.** Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
17. **Фионова Л. Р.** Компетентностный подход к созданию электронной образовательной среды для подготовки специалистов по управлению документами // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2015. – № 10. – С. 36–45.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.04)

Timur Gadzhievich Vezirov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Methods of Teaching Mathematics and Informatics Department, Daghestan State Pedagogical University, Makhachkala, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4592-8462>

E-mail: timur.60@mail.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the English Language Department, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: ea_kostina@mail.ru

EDUCATIONAL WEB-TECHNOLOGIES IN TRAINING BACHELORS AND MASTERS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract

The paper presents a survey of the main ideas of informatisation of pedagogical education where at present Web-technologies hold a specific place. The aim of the paper is to theoretically prove and demonstrate the practical realization of educational Web-technologies with the examples of electronical editions and Web-portfolio in the process of teaching bachelors and masters of pedagogical education under the conditions of information-communication subject environment of a higher educational institution. One of the components of this environment is electronical educational editions worked out on the basis of Web-technologies.

In the paper the authors speak about the electronic education editions worked out by the students of the master major professional educational programme “Information and Communication Technologies in Education”; these editions are used both while teaching students the elective courses of bachelor and master curricula and during the period of their teaching practice in educational institutions. Special attention is paid to the electronical resources “Regional Studies of Arabic Countries” and “English and Country Studies”, which are used while teaching foreign languages, in particular during the process of teaching either a compulsory or an elective course “Country Studies”.

The next component of educational Web-technologies is creating Web-portfolio, which is important in realizing information-communication environment of a pedagogical higher educational institution. For holding Web-portfolio there has been created an educational web-site including information about master students, author electronical educational material, power point presentations, master dissertation abstracts.

In conclusion they emphasize that practical papers done by master students during the process of their studies at a pedagogical University is the most important way of developing professional competence of students, and the use of these papers in secondary educational institutions clearly demonstrate the demand for an intellectual product of this sort and the effective cooperation of pedagogical science with the system of main general education.

Keywords

Educational Web-technologies, Bachelor and Master training, pedagogical education, educational electronical editions, information-communication subject environment, Web-portfolio.



REFERENCES

1. Alayyar G., Fisser P., Voogt J. Developing technological pedagogical content knowledge in pre-service science teachers: Support from blended learning. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2012, vol. 28, issue 8, pp. 1298–1316.
2. Crocco M., Thornton S., Chandler T. The Influence of Computer Use on Pre-service Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Social Studies. In: Eds. C. Crawford et al. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. Chesapeake, VA, AACE Publ., 2006, pp. 4074–4079.
3. Andreev A. A. Pedagogy in information society or electronic pedagogy. *Higher education in Russia*. 2011, no. 11, pp. 113–117. (In Russian)
4. Bratanovsky S. N., Chanov S. E. Electronic education as an educational technology in training lawyers. *Distant and virtual education*. 2015, no. 10, pp. 5–14. (In Russian)
5. Vezirov T. G., Babayan A. V. *Professional training of Masters of pedagogical education via electronic education*. Monograph. Ulyanovsk, Zebra Publ., 2015, 140 p. (In Russian)
6. Galustyan O. V. Case method in electronic education. *Distant and virtual education*. 2014, no. 8, pp. 55–60. (In Russian)
7. Zhdanov S. A., Karakozov S. D., Manyakhina V. G. Integration of electronic education and distant educational technologies into the academic process of a pedagogical university. *Informatics and education*. 2015, no. 2 (261), pp. 17–21. (In Russian)
8. Zakharova O. A., Vezirov T. G., Yadrovskaya M. V. *Distance technologies and electronic education in professional education*. Monograph. Rostov-on-Don, Daghestan State Technical University Publ., 2015, 134 p. (In Russian)
9. Iljinykh S. A. Modernization of the Russian higher education: speculation on quality change. *Humanization of education*. 2015, no. 2, pp. 46–51. (In Russian)
10. Kuprina O. G. Individual work in a foreign language of master students in Moodle system of distant education. *Distant and virtual education*. 2016, no. 4, pp. 56–61. (In Russian)
11. Lapchik M. P. Pedagogy in a multilevel system of training specialists for education: overture to e-Learning. *Informatics and education*. 2013, no. 8 (243), pp. 3–8. (In Russian)
12. Pavlova E. D. Mediaeducation as a means of forming national information culture. *Priority national projects: the first results and realization perspectives*. Moscow, INION RAN Publ., 2007, pp. 204–208. (In Russian)
13. Petrova L. U., Rubtsov P. V. The experience of using the technology of blended learning “pupside-down class” for the sociology faculty students. *Distant and virtual education*. 2015, no. 10, pp. 109–116. (In Russian)
14. Press I. A. On some psychology-pedagogical aspects of e-Learning. *Higher education in Russia*. 2011, no. 10, pp. 105–111. (In Russian)
15. Pospelov V. K., Komissarova N. N. Problems of transition to a level system of education. *Higher education in Russia*. 2011, no. 10, pp. 3–11. (In Russian)
16. Robert I. V. *Theory and methodology of informatisation of education (psychology-pedagogical and technological aspects)*. Moscow, BINOM. Laboratory of knowledge Publ., 2014, 398 p. (In Russian)
17. Fionova L. R. Competence approach to creating electronic educational environment for training specialists in documentation management. *Distant and virtual education*. 2015, no. 10, pp. 36–45. (In Russian)



© И. Грабар, Т. Главаш

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.05)

УДК 372.881.1

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА И ИКТ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ВОЗРАСТА ОБУЧАЕМЫХ И СТЕПЕНИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИКТ

И. Грабар (Вараждин, Хорватия), Т. Главаш (Загреб, Хорватия)

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), будучи движущей силой почти во всех сферах современной жизни, стали интегративной частью процесса изучения иностранного языка. Интернет-технологии чаще используются в социальной и профессиональной сферах деятельности, например, в изучении иностранного языка. В силу развлекательного характера использование компьютера вообще и использование компьютера, в частности, при изучении иностранного языка в аудиторной деятельности может оказать положительное влияние на мотивацию учащихся к обучению, особенно на мотивацию тех, кто проявляет интерес к информационным и коммуникационным технологиям. Принимая во внимание потенциальную мотивирующую силу используемых технологий, мы предприняли попытку исследовать отношение учащихся различных возрастных групп к использованию технологий в целом и особенно в контексте изучения иностранного языка. Задачи исследования: изучить мотивацию к использованию технологий, частоту и форму их использования, убежденность обучаемых в необходимости использования ИКТ в изучении иностранного языка и влияние использования ИКТ на усиление мотивации к изучению иностранного языка.

Группа респондентов представлена школьниками старших классов, студентами университета и обучающимися в возрасте старше 30 лет. Данные собирались посредством анкетирования и анализировались с использованием программы SPSS. Результаты подтвердили значимую зависимость отношения обучающихся к применению информационно-коммуникационных технологий от возрастного фактора респондентов, положительное влияние ИКТ на усвоение иностранного языка и на усиление мотивации к его изучению.

Ключевые слова: *возрастная разница, мотивация учащегося, убежденность обучаемых, интернет-технологии, использование компьютера при изучении иностранного языка.*

Грабар Ивана – магистр гуманитарных наук, докторант, старший преподаватель, Университет Север

E-mail: ivana.grabar@unin.hr

Главаш Теа – магистр гуманитарных наук, докторант, преподаватель, Хорватская военная академия им. доктора Франжо Тудмана

E-mail: glavas.tea@gmail.com



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Livingstone S.** Critical reflections on the benefits of ICT in education // Oxford review of education. – 2012. – Vol. 38, № 1. – P. 9–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
2. **Dudeny G., Hockly N.** ICT in ELT: how did we get here and where are we going? // ELT Journal. – 2012. – Vol. 66, № 4. – P. 533–542.
3. **Aldunate R., Nussbaum M.** Teacher adoption of technology // Computers in Human Behavior. – 2013. – Vol. 29. – P. 519–524. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.017>
4. **Chapelle C. A., Hegelheimer V.** The Language Teacher in the 21st Century // New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms / Eds. S. Fotos and C. Browne. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 299–316.
5. **Prensky M.** Digital Natives, Digital Immigrants // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, № 5. – P. 1–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
6. **Ng W.** Can we teach digital natives digital literacy? // Computers & Education. – 2012. – Vol. 59. – P. 1065–1078. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
7. **Thorne S. L., Black R. W.** Language and Literacy Development in Computer-Mediated Contexts and Communities // Annual Review of Applied Linguistics. – 2007. – Vol. 27. – P. 133–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190508070074>
8. **Fučkan Držić B.** Učenje engleskoga kao jezika struke uz podršku programskog sustava za e-učenje (Unpublished Masters Thesis). – Zagreb: Filozofski fakultet, 2009.
9. **Warschauer M.** Technological change and the future of CALL // New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms / Eds. S. Fotos and C. Brown. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 15–25.
10. **Orsitto F. S.** Computer Usage in SLA: Communication Technology in Learning, or Learning through Communication Technology? // ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism / Eds. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad and J. MacSwan. – Somerville: Cascadilla Press, 2005. – P. 1784–1793.
11. **Warschauer M.** The changing global economy and the future of English teaching // Tesol Quarterly. – 2000. – Vol. 34, № 3. – P. 511–535.
12. **Warschauer M., Meskill C.** Technology and Second Language Teaching // Handbook of Undergraduate Second Language Education / Ed. J. W. Rosenthal. – Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. – P. 303–318.
13. **Blake R. J.** Brave New Digital Classroom. – Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2000.
14. **Stockwell G.** Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning // International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges / Ed. E. Ushioda. – Palgrave Macmillan, 2013. – P. 156–175.
15. **Spitzberg B. H.** Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence // Journal of Computer-Mediated Communication. – 2006. – Vol. 11, № 2. – P. 629–666. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00030.x>



Ivana Grabar, MA, PhD candidate, Senior Lecturer (English Language), University North, Varazdin, Croatia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9245-6280>
E-mail: ivana.grabar@unin.hr

Tea Glavaš, MA, PhD candidate, Lecturer (English Language), Croatian Defense Academy “Dr Franjo Tuđman”, Zagreb, Croatia
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0513-3043>
E-mail: glavas.tea@gmail.com

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TECHNOLOGY: DIFFERENCES IN LEARNERS' PERSPECTIVE AND BELIEFS IN RELATION TO THE AGE FACTOR

Abstract

Being a driving force in almost every aspect of contemporary life, information technologies have become an integral part of the foreign language (FL) learning process. Computer-mediated communication (CMC) tools are being more frequently used for social and professional activities, such as language learning. Due to their entertainment aspect, both the general use of computer and the use of computer assisted language learning (CALL) in the classroom could exert a beneficial effect on learners' motivation to learn, especially for those learners expressing interest in technology. Taking into account the potential motivational power of technology use, this research attempts to explore the difference displayed across various age groups in relation to technology use in general, and especially in the FL learning context. More specifically, the research seeks to examine the motivation in using technology, the frequency and form of technology use, learner beliefs about computer use in FL learning, and the effect of its use on learner motivation to invest effort in learning.

The sample included high school learners, learners at the university level and learners over 30 years of age. The data was collected by means of a questionnaire which had been adapted to the needs of students, i.e. various age groups, and analyzed using the SPSS software. The results confirmed the strong significant effect of the age-related factor on learner attitudes toward technology use, its application, and potentially beneficial impact on FL learning as well as on its motivational power in the FL learning context.

Keywords

Age-related differences, learner motivation, learner beliefs, computer-mediated communication (CMC), computer assisted language learning (CALL).

Introduction

The advancements in using the information and communication technologies (ICT) have been a driving force in almost every aspect of contemporary life. One of these aspects is education, where ICT have become ubiquitous due to their ability to connect various educational technologies, different forms of knowledge, and varied places of learning [1]. In their paper,

Dudeny and Hockly [2] give evidence on how technology developments had an impact on the foreign language (FL) materials and consequently on FL teaching and learning practice (e.g. developing websites for teachers). Since teachers' task is to help students in their language learning, they need to adapt their teaching to their students' needs and abilities which have changed with time. Sometimes, this is more challenging for teachers

than learners since teachers need to get acquainted with using technology in classroom [3] and then use it in the most efficient way [4]. The changes in students' needs and abilities are stated by Prensky [5] who emphasizes that students that are taught today are different from previous generations because of their contact with technology since their birth and therefore he refers to them as 'digital natives' – they all share a common trait: they are "native speakers of the digital language" [5, p. 1]. It is their knowledge of the digital language that enables them to use various computer-mediated communication (CMC) tools for social and professional activities and respectively, to use technologies in an easier and more spontaneous way [6].

Today ICT have become an integral part of the FL learning process and language education needs to accommodate CMC tools and their use [7]. A recent study in Croatia [8] confirmed that there is great potential for stimulating the learning process on the basis of students' positive attitudes regarding the use of computer assisted language learning (CALL) in the classroom. Using different CMC tools and e-learning platforms is a part of the integrative CALL approach [9] based on multimedia computers and the Internet as hypermedia resources. In short, using various CMC tools allows students to choose from various types of learning that they have at their disposal. When meaningfully used with a true interactional component, computer use can both support and promote language learning [10], [11]. Some excellent examples of using CMC in classroom are mentioned in [12]. In general, technology, if used accordingly in the curriculum, could enable more contact with the language the person is learning [13].

How does all of this affect students and their motivation? It is logical to assume that those learners who are more familiar with technology would be more interested in and therefore

motivated for using technologies in their learning. The same could be applied to teachers – the more familiar they are with technology, the more ready they would be to use it in the classroom. Technologies do offer the possibility to increase motivation for learning but with regard to few factors: firstly, on how effective their usage is, and secondly, on the teachers' readiness to implement technology use in their classrooms as well as the support by the learning institution to use technologies at the level that would be at least equal to the learners' level (since there is a chance they are more proficient users than their teachers) [14].

Aim of the research

The more frequent use of technology by the students has encouraged teachers and learning professionals to implement it into their teaching materials and lessons. Taking into account the previously mentioned literature on using technology and its potential motivational power, this research focuses on the possible difference displayed across various age groups (studying levels) in relation to technology use in general, and especially in a FL learning context. Moreover, it attempts to gain an insight into the frequency and form of technology use, learner beliefs about computer use in FL learning, and the effect of its use on learner motivation to invest effort in learning.

Methodology

The research has been conducted in 2015. The sample included participants learning English as a foreign language at three different levels of education in two different cities in Croatia (Koprivnica and Varaždin): high school learners (14–18 years of age, with an average of almost 11 years of learning English), learners at the university level (18–30 years of age, with an average of 9 years of learning English), and adult

learners (over 30 years of age, with an average of almost 5 years of learning English) (Table 1). For the purposes of this paper and data overview in

tables, the groups of learners have been named as follows: Group 1 (high school learners); Group 2 (university learners); Group 3 (adult learners).

Table 1.

Descriptive statistics of the sample

Learners / L		High school / 1	University / 2	Adults / 3
Number		62	71	56
Gender	Men (N)	16	17	50
	Women (N)	46	48	4
Years of learning		M = 10.74	M = 8.98	M = 4.64

The data was collected by means of an anonymous questionnaire adapted to the needs of learners, i.e. various age groups, and based on the questionnaire originally designed by Spitzberg [15] to measure CMC competence (Cronbach's Alpha = .756). As such, it enabled collecting data about technology preferences of the learners with regard to frequency and form, their beliefs about using technology for language learning, and the effect of its use on learner motivation to invest effort in learning. The obtained data was analyzed using the statistical software package SPSS applying the corresponding metrics.

Results and discussion

Having the technical restrictions and the purpose of the paper in mind, only the data that presented statistically significant differences will be focused on and the descriptive results of the obtained data will be presented in the text.

First, the authors wanted to see how the results differed within the aforementioned three groups of learners with regard to general CMC competence, the frequency of using the CMC tools (such as e-mail, chat, instant messaging, etc.), and how comfortable they felt when using them for general purposes (Table 2).

Table 2.

Variance analysis for CMC (general competence, tools, comfortableness)

	CMC general competence					Use of CMC tools					Feeling of comfort when using CMC tools				
	SS	d.f.	MS	F	Sig.	SS	d.f.	MS	F	Sig.	SS	d.f.	MS	F	Sig.
L	437,895	2	218,948	12,290	,000*	1206,484	2	603,242	35,428	,000*	785,518	2	392,759	11,121	,000*
1 - 2					,106					,010*					,797
1 - 3					,021*					,000*					,002*
2 - 3					,000*					,000*					,000*

Statistically significant difference was noticed between adult learners and the other two age groups, with adult learners displaying a lower competence (M = 33,46; SD = 4,71) than high school learners (M = 35,64; SD = 4,02) and

university learners (M = 37,21; SD = 3,95) respectively. When it comes to the frequency of using the CMC tools, statistically significant differences were obtained with regard to university learners (M = 25,08; SD = 3,80) who



use more CMC tools than the other two groups, whereas high school learners (22,85; SD = 3,77) use more CMC tools than adult learners (M = 18,85; SD = 4,82). Regarding the feeling of comfort when using CMC tools, statistically significant difference was observed between adult learners (M = 22,76; SD = 6,88) and the other two groups (university students: M = 27,70; SD = 5,12 and high school learners: M = 26,98; SD = 5,94) with the adult group feeling the least comfortable when using the CMC tools.

When it comes to the differences regarding the frequency of use of particular CMC tools, statistically significant differences were noticed between the following groups and CMC tools: university learners (M = 4,01; SD = ,949) use e-mail more frequently compared to high school learners (M = 2,73, SD = ,961); adult learners (M = 3,75; SD = 1,014) use e-mail more frequently than high school learners; university learners (M = 4,55; SD = ,891) and high school learners (M = 4,34; SD = ,964) use chat more when compared to adult learners (M = 2,54; SD = 1,307); university learners (M = 4,01; SD = 1,021) and high school learners (M = 4,00; SD = 1,008) use instant messaging more than adult learners (M = 2,98; SD = 1,328); university learners (M = 4,23; SD = ,974) and high school learners (M = 4,18; SD = ,859) use text messaging (SMS) more when compared to adult learners (M = 3,64; SD = 1,197); university learners

(M = 4,14; SD = 1,175) and high school learners (M = 4,06; SD = 1,084) use social networking more than adult learners (M = 2,21; SD = 1,187); university learners (1,97; SD = 1,230) use weblogs more than high school learners (M = 1,24; SD = ,803).

When observing the differences regarding the feeling of comfort when using particular CMC tools, the following statistically significant differences were obtained: university learners (M = 4,00; SD = ,948) feel more comfortable when using e-mail in comparison with high school learners (M = 3,44; SD = 1,310); university learners (M = 4,41; SD = ,904) and high school learners (M = 4,07; SD = 1,014) feel more comfortable when using chat when compared to adult learners (M = 3,11; SD = 1,383); university learners (M = 4,01; SD = 1,115) and high school learners (M = 4,08; SD = 1,100) feel more comfortable when using instant messaging than adult learners (M = 3,24; SD = 1,181); university learners (M = 3,99; SD = 1,102) and high school learners (M = 4,00; SD = 1,058) feel more comfortable when using social networking than adult learners (M = 2,58; SD = 1,298).

Based on the aforementioned information, it can be noticed that there is a connection between the frequency of use and the feeling of comfort during the use of CMC tools (Table 3).

Table 3.

Results of the variance analysis for the frequency of use of CMC tools (FR) and the feeling of comfort (CO)

L	E-mail		Chat		Instant messaging		SMS		Social networking		Forum		MMO games		Weblog	
	FR	CO	FR	CO	FR	CO	FR	CO	FR	CO	FR	CO	FR	CO	FR	CO
1 - 2	,000*	,013*	,538	,205	,997	,942	,964	,435	,930	,998	,137	,899	,949	,107	,000*	,609
1 - 3	,000*	,109	,000*	,000*	,000*	,000*	,018*	,936	,000*	,000*	,524	,802	,373	,006*	,132	,989
2 - 3	,317*	,762	,188	,000*	,000*	,001*	,006*	,267	,000*	,000*	,740	,972	,214	,410	,171	,539



In relation to using technology for academic purposes, a statistically significant difference was noticed between the university learners ($M = 14,47$; $SD = 2,88$) and adult learners ($M = 12,33$; $SD = 3,83$) – university learners use technology for academic purposes more frequently ($p/Sig. = ,012^*$). Regarding the use of specific CMC tools for academic purposes, university learners and adult learners mostly use laptops whereas high school learners use smartphones. However, there are no statistically significant differences regarding the CMC tool used for academic purposes between the three groups.

When it comes to their beliefs regarding the importance of using technology for academic purposes, the following statistically significant differences have been noticed between the groups and CMC tools: university learners when compared to adult learners believe that using a PC for academic purposes is more important ($p/Sig. = ,019^*$); using a laptop for academic purposes is more important for university learners when compared both to adult learners ($p/Sig. = ,018^*$) and high school learners ($p/Sig. = ,000^*$); using a smartphone for academic purposes is more important for university learners when compared to adult learners ($p/Sig. = ,031^*$) and for high school learners when compared to adults ($p/Sig. = ,000^*$).

As far as the teaching in general is concerned, there are statistically significant differences with regard to the importance of using technology in teaching. The university learners ($M = 15,17$; $SD = 6,18$) attach more importance to using technology in teaching than both the high school learners ($M = 12,56$; $SD = 2,36$) ($p/Sig. = ,002^*$) and adult learners ($M = 12,81$; $SD = 2,07$) ($p/Sig. = ,009^*$).

The learners were also asked which forms of communication they consider useful when communicating with various people and for

various purposes. Facebook is considered to be the most useful form of communication by high school learners when they communicate with their peers and friends as well as for distance learning while e-mail was chosen as the most useful form when communicating with a teacher.

University learners consider Facebook and chat as most useful when they communicate with their peers and email when they communicate with their teacher; Facebook is seen as the most preferable form for communicating with friends, and Moodle as the most useful when it comes to distance learning.

Adult learners find phone conversations most useful when communicating with their peers; when communicating with their teacher, they choose personal interaction; e-mails are considered to be the most useful form of communication with friends as well as for distance learning.

It is also worth mentioning that there is a statistically significant difference with regard to using Facebook as a means of communication about the teaching content with peers and the teacher – both high school learners ($M = ,95$; $SD = ,216$) and university learners ($M = 1,00$; $SD = ,000$) have a more positive attitude than adult learners ($M = ,43$; $SD = ,499$) ($p/Sig. = ,000^*$).

When it comes to using technology in the classroom, statistically significant differences have been noticed between high school and adult learners ($p/Sig. = ,012^*$) and university and adult learners ($p/Sig. = ,039^*$), with university learners ($M = 15,50$; $SD = 2,93$) having the most and adult learners ($M = 14,19$; $SD = 2,38$) the least positive attitude toward using technology in the classroom.

Finally, when the participants were asked about their attitudes toward e-learning, statistically significant differences were obtained between adult learners and high school learners – adult learners would rather follow the



English language course fully as an e-course (p/Sig.= ,003*), and they are more ready to work on weekly assignments online (p/Sig. = 0,45*). University students have a more positive attitude toward studying and passing the exams without the obligation of physical presence in the classroom when compared to adult learners (p/Sig.= ,010*) and high school learners (p/Sig.= ,013*). Moreover, they have a more positive attitude toward the quality of distance learning than high school and adult learners (p/Sig. = ,000*). They also have a more positive attitude than high school learners (p/Sig. = ,035*) and adult learners (p/Sig. = ,020*) toward developing the speaking skills via e-learning.

To sum up, the presented results show that younger people believe to have a higher CMC competence and use CMC tools more frequently. Consistent with the presented finding is the observation that the feeling of comfort when using CMC tools is the least present among adult learners. Furthermore, the differences regarding the type of the CMC tool used were also noted; e.g. the younger the learners are, the less likely are they to use e-mails in their communication. On the other hand, adult learners do not make use of chat, instant messaging or text messaging in comparison to university and high school learners which might be the reason why they do not feel so comfortable using them. According to the results, smartphones are useful for academic purposes. When it comes to using technology in the

classroom, both high school and university learners have a more positive attitude than adult learners with university learners attaching more importance to it than the other two groups probably because they use it more frequently for academic purposes. The results also suggest that Facebook is a favorite communication tool of a younger generation with peers and friends, whereas adults still rely on the (older) more personal forms of communication. Nevertheless, according to the obtained data, adult learners are ready to tackle technologies and follow an online course, if possible.

Conclusion

This study tried to demonstrate that the learner's age influences both the amount as well as the forms of technology used in the classroom. The results confirmed a significant effect of the age-related factor on learner attitudes toward technology use, its application and potentially beneficial impact on FL learning as well as on its motivational power in the FL learning context. It has also showed that even though adult learners use less technology in learning, they are still motivated to make use of online teaching. It would be interesting to conduct a research on a larger sample by including the elementary school learners. Moreover, the results might differ within other regions/countries since the availability of CMC tools and the Internet is not the same everywhere.

REFERENCES

1. Livingstone S. Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*. 2012, vol. 38, no. 1, pp. 9–24. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2011.577938>
2. Dudeney G., Hockly N. ICT in ELT: how did we get here and where are we going? *ELT Journal*. 2012, vol. 66, no. 4, pp. 533–542.
3. Aldunate R., Nussbaum M. Teacher adoption of technology. *Computers in Human Behavior*. 2013, vol. 29, pp. 519–524. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.10.017>



4. Chapelle C. A., Hegelheimer V. The Language Teacher in the 21st Century. *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. Eds. Sandra Fotos and Charles Browne. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., pp. 299–316.
5. Prensky M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*. 2001, vol. 9, no. 5, pp. 1–6. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
6. Ng W. Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*. 2012, vol. 59, pp. 1065–1078. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
7. Thorne S. L., Black R. W. Language and Literacy Development in Computer-Mediated Contexts and Communities. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2007, vol. 27, pp. 133–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190508070074>
8. Fučkan Držić B. *Učenje engleskoga kao jezika struke uz podršku programskog sustava za e-učenje (Unpublished Masters Thesis)*. Zagreb, Filozofski fakultet Publ., 2009. (In Croatian)
9. Warschauer M. Technological change and the future of CALL. *New Perspectives on CALL for Second and Foreign Language Classrooms*. Eds. Sandra Fotos and Charles Brown. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 2004, pp. 15–25.
10. Orsitto F. S. Computer Usage in SLA: Communication Technology in Learning, or Learning through Communication Technology? *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Eds. J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad and J. MacSwan. Somerville, Cascadilla Press Publ., 2005, pp. 1784–1793.
11. Warschauer M. The changing global economy and the future of English teaching. *Tesol Quarterly*. 2000, vol. 34, no. 3, pp. 511–535.
12. Warschauer M., Meskill C. Technology and Second Language Teaching. *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Eds. Judith W. Rosenthal. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates Publ., 2000, pp. 303–318.
13. Blake R. J. *Brave New Digital Classroom*. Washington, D.C., Georgetown University Press Publ., 2000.
14. Stockwell G. Technology and Motivation in English-Language Teaching and Learning. *International Perspectives on Motivation: Language Learning and Professional Challenges*. Ed. Ema Ushioda. Palgrave Macmillan Publ., 2013, pp. 156–175.
15. Spitzberg B. H. Preliminary Development of a Model and Measure of Computer-Mediated Communication (CMC) Competence. *Journal of Computer-Mediated Communication*. 2006, vol. 11, no. 2, pp. 629–666. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00030.x>



© Б. А. Жетписбаева, Т. Ю. Шелестова, Г. Н. Акбаева, А. Е. Кубеева, Г. К. Тлеужанова

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.06)

УДК 373.2

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

*Б. А. Жетписбаева, Т. Ю. Шелестова, Г. Н. Акбаева,
А. Е. Кубеева, Г. К. Тлеужанова (Караганда, Казахстан).*

В данной статье рассматриваются проблемы организации раннего обучения английскому языку в начальной школе в условиях казахстанского полиязычия и обзор мнений учителей по внедрению английского языка в 1–4 классах. Внедрение раннего обучения английскому языку в этом контексте предстает как инновационный процесс, требующий создания оценки, освоения и применения педагогических новшеств. Обучение английскому языку в начальной школе в условиях языковой ситуации Казахстана требует системных решений, связанных с его нормативным, научно-методическим, кадровым и ресурсным обеспечением. Авторами проведен анализ зарубежного опыта, который соотнесен с состоянием раннего обучения английскому языку, типичного для современного Казахстана в условиях совместного изучения родного, государственного и английского языков. На основе сравнения обозначены проблемные моменты этого процесса.

Данные для исследования были получены посредством анкетирования 105 учителей английского языка разных школ на предмет обеспеченности школ квалифицированными педагогическими кадрами, учебной литературой, дидактическими материалами, учебно-материальной базой к организации образовательного процесса, а также готовности учителей преподавать английский язык с первого класса учащимся 6–7 лет.

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: zhetpishbajeva@mail.ru

Шелестова Татьяна Юрьевна – докторант, старший преподаватель кафедры иностранной филологии и переводческого дела, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: shelestova2009@mail.ru

Акбаева Гулден Нурмамбековна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка и лингводидактики, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: rgul.ksu@mail.ru

Кубеева Айсулу Еркиновна – магистр педагогических наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: aseka@mail.ru

Тлеужанова Гульназ Кошкинбаевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой европейских и восточных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова.

E-mail: tleushanowa@inbox.ru



Проведенный анализ показал, что наряду с положительным опытом преподавания английского языка с первого класса в отдельных школах и гимназиях, существует проблема системной организации преподавания иностранного языка в начальной школе.

Ключевые слова: раннее обучение, обучение английскому языку, начальная школа, профессиональное развитие, дидактическое обеспечение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Adamson B., Morris P.** The English curriculum in the People's Republic of China // Comparative Education Review. – 1997. – Vol. 41 (1). – P. 3–26.
2. **Birdsong D.** Interpreting age effects in second language acquisition // Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches / Eds. J. F. Kroll and A. M. B. De Groot. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 608 p.
3. **Brown Douglas H.** Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. – 2nd ed. – White Plains: Longman, 2001. – 569 p.
4. **Bourdieu P.** Language and symbolic power. – Massachusetts: Harvard University Press, 1991. – 307 p.
5. **Cameron L.** Challenges for ELT from the expansion in teaching children // ELT Journal. – 2003. – Vol. 57 (2). – P. 105–112.
6. **Cortazzi M., Jin L.** English teaching and learning in China // Language Teaching. – 1996. – № 29. – P. 61–80.
7. **De Keyser R., Larson-Hall J.** What does the critical period really mean? // Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches / Eds. J. F. Kroll and A. M. B. De Groot. – Oxford: Oxford University Press, 2005. – 608 p.
8. **Gürsoy E., Korkmaz S. Ç., Damar A. E.** Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers' voice // Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research. – 2013. – № 53/A. – P. 59–74.
9. **Hoque S.** Teaching English in primary schools in Bangladesh: Competencies and achievements // Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives. / Eds. J. Enever, J. Moon and U. Raman. – Reading: Garnet Education, 2009. – 214 p.
10. **Hu G.** English language teaching in China: Regional differences and contributing factors // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2003. – Vol. 24. – P. 290–318.
11. **Hu G.** English Language Education in China: policies, progress and problems // Language Policy. – 2005. № 4. – P. 5–24.
12. **Hu Y.** China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? // Language Policy. – 2007. – № 6. – P. 359–376.
13. **Jin L., Cortazzi M.** English language teaching in China: A bridge to the future // Asia Pacific Journal of Education. – 2002. – Vol. 22, № 2. – P. 53–64.
14. **Komorowska H.** Organization, integration and continuity // Foreign Language Education in Primary Schools / Eds. P. Doyle, A. Hurrell. – Council of Europe Press, 1997. – 102 p.
15. **Li D. F.** 'It's always more difficult than you plan and imagine': Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea // TESOL Quarterly. – 1998. – Vol. 32 (4). – P. 677–703.
16. **Mathew R., Pani S.** Issues in the implementation of Teaching English for Young Learners (TEYL): A case study of two states in India // Young Learner English Language



- Policy and Implementation: International Perspectives / Eds. J. Enever, J. Moon and U. Raman. – Reading: Garnet Education, 2009. – 214 p.
17. **Moon J.** Children learning English. – Oxford: Macmillan-Heinemann, 2000. – 160 p.
18. **Nikolov M., Mihaljević Djigunović J.** Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning // *Annual review of applied linguistics*. – 2006. – № 26. – P. 234–260.
19. **Niu Q., Wolff M.** China and Chinese, or Chingland and Chinglish? // *English Today*. – 2003. – Vol. 19 (2). – P. 9–11.
20. **Nur C.** English Language Teaching in Indonesia: changing policies and practical constraints // *English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices* / Eds. W. K. Ho and R. Y. L. Wong. – Singapore: Eastern Universities Press, 2003. – 482 p.
21. **Schleicher A.** Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world. – Paris: OECD, 2011. – 70 p.
22. **Zhetpishbayeva B. A., Shelestova T. Y.** Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views // *Review of European Studies*. – 2015. – Vol. 7 (12). – P. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.06)

Bakhytgul Asylbekovna Zhetpisbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Foreign Languages Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru

Tatyana Yurievna Shelestova, PhD Student, Senior Teacher, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

E-mail: shelestova2009@mail.ru

Gulden Nurmambekovna Akbayeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of English Language and Linguadidactics Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

E-mail: rgul.ksu@mail.ru

Aissulu Erkinovna Kubeyeva, Master of Sciences, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7255-6858>

E-mail: aseka@mail.ru

Gulnaz Koshkinbaevna Tleuzhanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of European and Eastern Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2302-1595>

E-mail: tleushanowa@inbox.ru

PROBLEMS OF ENGLISH LANGUAGE IMPLEMENTATION INTO PRIMARY SCHOOLS FOR MULTILINGUAL EDUCATION DEVELOPMENT IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN

Abstract

The current research aims to investigate English teachers' ideas towards the implementation of the curriculum for teaching English as a third language to grades 1-4 and the organization of English Language Teaching (ELT) in primary schools in the conditions of multilingualism in Kazakhstan. Implementation of ELT into Primary Schools is innovative process demanding an assessment, development and practice of pedagogical innovations. In the condition of a language situation in Kazakhstan, ELT in primary schools demands the system decisions connected with its standard, scientific and methodical research, staff teaching and resource providing. The authors made the analysis of international experience, which is correlated with the state of early English language education, typical of modern Kazakhstan. On the basis of the comparison problematic aspects of this process are indicated and presented in the form of the organizational and pedagogical conditions of English language teaching at early stage in Kazakhstan.



The data for the study is gathered from 105 primary school English teachers from different school via a questionnaire. The questionnaire has closed and open-ended questions and aims at finding teachers views about the starting age/grade for language learning, the type of teachers' professional development for English teaching in primary schools, modern teaching materials (programs, curriculum and instructional kits (CIK), methodological literature, etc.), activities which are used in primary schools by language teachers.

Analysis of the problem enables to reveal that along with the positive experience some school have had in teaching English language to young learners (ELYL) from the 1st grade, most schools have not yet made a transition to the system organization of teaching foreign languages in the primary school.

Keywords

Young learners, English language teaching, primary school, professional development, teaching materials.

Introduction

The importance of the English language in Kazakhstani society is increasingly being discussed in the press and at research forums, and proficiency in English has been widely regarded as a national as well as a personal asset [13, p.54]. In the Annual Address of the President, Nursultan Nazarbayev – to the people of Kazakhstan "Kazakhstan Way – 2050: Common Goal, Common Interest and Common Future"¹ the President mentioned that " We have a great deal of work to do to improve the quality of all parts of national education. For a modern citizen of Kazakhstan, proficiency in three languages is a requirement for self well-being. High school graduates should speak Kazakh, Russian and English. Therefore, I believe by 2020 the proportion of the English speaking population should be at least 20 percent".

On a national level, English language has been viewed by Kazakhstani leadership as having a vital role to play in national modernization and development [1, p.3]. On an individual level, proficiency in English can lead to a host of economic, social and educational opportunities; that is, it can provide access to both material

resources and 'symbolic capital' [4] for the betterment of personal well-being. For example, it is a passport to higher education at home or abroad, lucrative employment in the public or private sector, professional advancement and social prestige [10, p. 290]. Due to the prominence accorded to English and the escalating demands for English proficiency, huge national and individual efforts and resources have been invested in English language education and development [19, p. 9].

The last decade saw a renewed attempt to expand English into the primary curriculum. In accordance with the strategic plan of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan (MES of RK) for the years 2011-2015, in 2013 State Educational Standards (SES) were developed for primary education and curriculum for teaching English to Grades 1-4. The new curriculum offers considerable changes in language education. The starting age for English language learning (ELL) is lowered to 6-7 years of age (Grade 1). English has been included as a compulsory subject in the state curriculum in the field of "Language and Literature" from the first grade. This emphasizes

¹ Послание Президента Республики Казахстан Н. Назарбаева народу Казахстана. "Казакстанский путь – 2050: Единая цель, единые

интересы, единое будущее", 17 января 2014 г. www.strategy2050.kz



the importance of all three languages (Kazakh, Russian and English) in the development and education of students as well as the importance of language development as the foundation of all education [22, p.15].

However, no matter how carefully the new curriculum was planned, effective language learning depends on teachers' knowledge, skills and professional development. Changes in a TEYL curriculum should satisfy the teachers' need for the profound qualifications regarding interactional and communicative competences [14, p.98]. Regarding the effectiveness of TEYL, the quality of the teaching force, as well as training provided to the teachers, become key considerations. Although theoretical points are important in the decision making process when lowering the age of ELL, current resources, the teachers' professional development and readiness in TEYL as well as their theoretical and current practical knowledge should also be considered. In sum, as Tinsley and Comfort (2012) states, an early start to FLE can only be beneficial through some key concerns: sufficient time allocation, qualified and 'sufficient number of well-trained teachers', 'age-appropriate pedagogy', and 'a suitable curriculum context'. Therefore, before any changes are put into practice, present infrastructure needs to be determined to improve the decisions made at the governmental level. From this aspect the present study is an attempt to analyze the current situation from the teachers' point of view. The contexts in which educational policies are tempted to make changes towards the point where lowering the LL age is a consideration, contribution, and readiness need to be taken into consideration. For this purpose in mind, the current study aims to investigate teachers' views about the starting age for English learning, language teachers' professional development and their readiness to teach EL from Grade 1, primary school current resources,

activities that are used in primary schools by language teachers, as well as the problems that still exist, in the development of teaching English to young learners.

Method

To address these issues in the study different sources and scientific methods were used: the study of literature, interviews and questionnaires for the teachers who teach English in the primary schools, quantitative and content analyses.

The introduction of the SES project in Kazakhstan raises many questions in terms of teachers' awareness on the underlying principles and theories of early LL, their points of view about the appropriate age to start L2 and L3 education, their ideas about current resources for TEYL, and their current classroom activities. A survey type research design is used in the current study to find answers to the following questions:

- Which age is going to be successful for ELL?
- Which type of professional development concerning TEYL teachers have passed?
- Are teachers provided with modern teaching materials (programs, curriculum and instructional kits (CIK), methodological literature, etc.)?
- What activities are used in primary schools by language teachers?
- What are the reasons for young learners' low level of results in the study of the foreign language?

105 English teachers working in primary schools in Kazakhstan took part in the questionnaire. The questionnaire was conducted in general education schools, where the pilot project on early learning of English (starting from Grade 2) had not been previously conducted, as well as in gymnasium schools, where there had



been some experience in early learning of English [22, p.15].

To conduct the questionnaire, we prepared the questions (closed-ended and open-ended) that aimed to find teachers' views about the most appropriate time to start learning of English; language teachers' professional development and the quality and availability of resources required for the organization of the educational process (teaching and learning materials for teachers and students). Its goal was also to determine whether these resources are used efficiently. The second unit with 14 closed-ended and open-ended questions aimed to investigate teachers' major pedagogies which are used in classes and reasons for young learners' low level of results in the study of the foreign language. In this study, we sought to identify what difficulties arise for primary school language teachers as well as to find out what teachers require in order to improve the educational process in the primary school to conduct efficient English lessons [22, p.15].

Enthusiasm for "the younger the better" has always been high; however it has sometimes met critical evaluations [17, p.234]. In response to the evaluations, 'intellectual readiness of young learners' and 'the critical period hypothesis' (CPH) have always been the most cited issues used to support the claims of early language learning in academic debates. Although there are large amounts of empirical findings, the benefits of early language learning are still questionable: some academicians support the CPH [7, p.89], whereas others claim that there is not such a critical period [2, p.109]. It is clearly seen that there is not any firm conclusions about young learners' early start to foreign language (FL). On the other hand, there is an agreement that young learners learn languages in a different way than older learners and have some advantages over the older ones who start later. What is much clearer is that the reasons for an early start need to be

understood well before introduction and implementation of early language learning (ELL) programs.

Results

The first unit of the questionnaire showed the results about the most appropriate time to start learning of English. The results revealed that most of the teachers (89%) supported the idea "the younger the better" and that the most appropriate time to teach EL should start from Grade 1 of primary school and earlier, and only 4.5% of the participants thought that teaching EL at this stage is not effective. The majority (90.1%) agreed that children are ready to learn EL from Grade 1 of primary school, explaining their reasons in the open-ended questions. Most of the participants (89.1 %) thought that the English teaching hours in primary school should be increased and 86.2 % of them stated that providing a one-year intensive pre-schooling preparation is important for learners' ELL.

The survey reveals that the resources needed to ensure the favourable conditions necessary for a successful early start in English language learning are inadequate in many contexts. Of fundamental importance is the pre-service training and continuing professional development of the teachers of English, in both English language and teaching methodology, so they develop the confidence and ability to create the natural, language-rich environment conducive to the early years and primary English language classrooms and meet the evolving needs of their 21st century learners.

The suggestions for solving the teacher shortage problem may reflect a lack of understanding of the challenges in teaching English to young learners. Teachers can be considered qualified if they are not only competent in the target language, but also know how to teach young learners. Teachers' language

proficiency is important in that it is largely determinant of what students can achieve in a foreign language learning context, given that teachers are the major source of students' language input [12, p.359]. And since young learners have age-specific characteristics with regard to cognitive development, learning style, and attention span [3, p.45], teachers should also know how to tailor their instruction to the needs of young learners. In the absence of qualified teachers, low quality instruction may de-motivate young learners [5, p. 106] and even interfere with their future learning.

Effective teachers' development demands both more and different forms of professional development. Too often, courses are isolated events that are not connected to changes in schools. More effective forms of development tend to be welcomed by teachers themselves, who are often willing to contribute to the cost of such education in money and time. Effective individual professional development sits alongside collective learning, with teachers exchanging ideas and collaborating to improve classroom

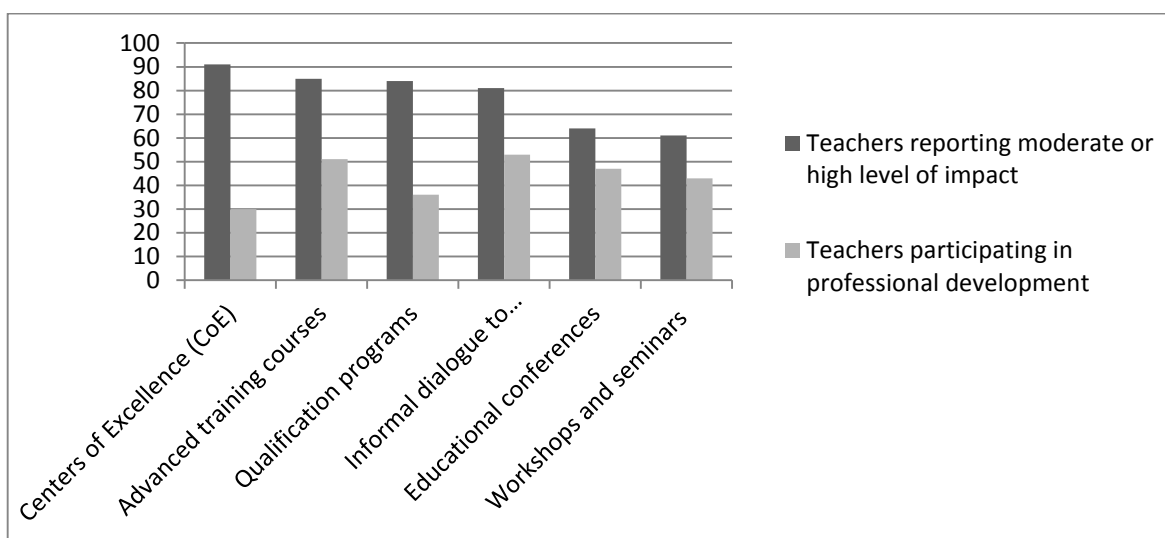
practice; but this remains all too rare. The existing teaching force can be supported through flexible approaches to career development and employment conditions [21].

In Kazakhstan, ongoing professional development already plays an important role. In different regions/oblasts of Kazakhstan, each teacher is expected to engage one month or more of professional development every five years to keep up with the rapid changes occurring in the world and to be able to improve their skills and knowledge [21].

More generally, the results presented below show that almost 40% of language teachers participated in some form of professional development over one month period and, on average, spent just under one day per month in professional development. However, there is considerable variation in the incidence and intensity of teacher participation in professional development. Activities are ranked in descending order of the percentage of teachers reporting a moderate or high impact of the professional development they took [21].

Figure 1.

Comparison of impact and participation by types of professional development activity (%)



According to the data of the study, today about half of all English language teachers working in primary schools are not able to take

professional development and advanced training courses in a timely manner, which has a general negative impact on the level of TEYL.



These conditions define an obvious need for the creation of an optimal model of professional development and advanced training of foreign language teachers taking into account the specifics of teaching in primary schools. Therefore, it becomes a goal of state importance to find new resources for professional development of the teachers to prepare them for a new professional activity such as TEYL [22, p.17].

The situation concerning both which materials are used to teach YLs, and their availability varies greatly. Teaching is going to be more efficient and will ensure a high level of achievement of students in the foreign language study, if the teachers are provided with modern teaching materials (programs, curriculum and instructional kits (CIK), methodological literature, etc.) [22, p.17].

One of the pressing problems in the sphere of teaching/learning foreign languages was related to methodological support of the educational process. To support curriculum and syllabus developments, a new policy on textbook production has been adopted since 2011. It was decided to create subject-specific curriculum and instructional kits (CIK) consisting of the following components: workbook, student's book, teacher's book, audio, didactic materials, methodological guidelines for teachers, etc. Attention was focused on the textbooks which logically hold a central position of CIK and are used as a standard work for the study of a subject.

The study revealed that there were a great number of complains about the quality of textbooks from the teachers; and there were several reasons for that. Firstly, the educational system of Kazakhstan was developed on the basis of the Soviet system of education, in which it was common practice to provide students with a lot of knowledge, and the textbooks reflected the situation.

Kazakhstani authors who have no experience in developing textbooks often make methodological

mistakes, which is naturally criticized by teachers and parents. It is evident that good textbooks cannot be developed in a year and many countries have many decades of experience in creation, evaluation and adaptation of textbooks. Furthermore, the materials were not adapted to fit the specific Kazakhstani context whilst also being grounded in rigorous research evidence and practical teacher education experience.

Our country is only accumulating such experience. In recent years a series of positive measures were undertaken in order to improve the quality of textbooks. For example, the Uchebnik (Textbook) Republican Research and Practical Center (RRPC) and the state system for expert evaluation of the quality of school textbooks were established. The system of multistage expert examination of the quality of textbooks consists of the Department of the Ministry of Education, the Uchebnik RRPC, the National Academy of Education, and the Republican Council on the Quality of Textbooks. Well-known teachers, deputies of the Parliament, members of the Government, and representatives of the local executive bodies are involved in the work of the Council.

The content of the program and curriculum and instructional kit (CIK) is a very significant aspect, as young learners are going to use them to obtain basic knowledge and master the material. Their quality will determine how quickly and easily a child will be involved in the process of learning the foreign language, and what knowledge s/he is going to obtain before s/he gets to high school. Availability of quality course-books and teaching materials used in the educational process in accordance with SES of primary education is also one of the criteria to perform educational activities [22, p.17].

More recently, a number of local education departments and publishers have been collaborating with overseas publishers and



textbook writers in producing up-to-date learning materials. For instance, the most widely used textbook series, Primary Colours for Kazakhstan, are results of collaboration among Uchebnik (Textbook) Republican Research and Practical Center (RRPC) and Cambridge University Press. Compared with their predecessors, recent textbooks are more innovative, learner-centered and communicatively-oriented because of their incorporation of new conceptions of education and international developments in language education [1, p.5]. The big challenge, however, is to train classroom practitioners to use the new textbooks effectively. There is some evidence that as a result of outdated preservice preparation and inadequate in-service support, many teachers fail to understand the underlying principles of the textbooks and use them in traditional ways [6, p.66]. In addition, not all the teachers (35%) are fully provided with the methodological aids, and not all the students (26%) are provided with the course-books and workbooks. There is no required basis of the state language (Kazakh) to teach English (quality dictionaries, course-books, translated literature etc.). In our opinion, the lack

of suitable teaching and learning materials, that systematically and purposefully meet the modern objectives, content and technology of early learning the language, makes the process of language teaching and professional teacher training process not efficient enough [22, p.18].

The availability of teaching and learning materials helps to increase young learners' achievements in foreign language learning, but it is not the only factor. The importance of the way TEYL is used by the teachers has a significant impact on young learners' results. According to the survey, teachers do not use a large number or wide variety of activities in their classes. The teachers who advocate an early start emphasize the use of appropriate teaching techniques with children to reach the desired outcomes [8, p. 60]. These techniques involve activity-based teaching (NR, 2010) during which children learn by developing experiences with the language. Children learn indirectly as they focus on meaning rather than form [17, p. 45]. Table 1 presents activities for YLs used often at the lesson by the majority of teachers.

Table 1.

Activities that are used in primary schools by language teachers

Activities	N=105	
	n	%
Children repeating after the teacher	77	73.3%
Children reading out loud	73	69.5%
Filling gaps/blanks in exercises	67	63.8%
Role-play	63	60.0%
Grammar exercises	58	55.2%
Children memorizing words and phrases	58	55.2%
Handwriting exercises	54	51.4%
Playing games	53	50.4%
Songs	52	49.5%
Listening to tape-recorder/CD	51	48.5%
Translation exercises	51	48.5%
Activities on the computer	47	44.7%
Watching videos/TV	40	38%

A number of 'traditional' activities were popular, including repeating after the teacher,

reading out loud, gap-fills, grammar exercises, and memorization of words or phrases. The



majority of teachers also used role play but role-plays can be used both for communicative, meaning-focused activities and for more drill-like, accuracy-focused activities. However, 'creative' activities were not frequently used, particularly games and songs. In the estimation of most teachers the creative activities are connected with certain difficulties such as stating the assignments, time consumed for their fulfillment and assessment. Other activities that at least 40 per cent of teachers reported using rarely or never were a mixture of traditional and creative: listening to a CD or tape-recorder, computer work, watching TV/videos. What is least surprising is the low report of children doing computer work. In many schools, computers remain a luxury and internet access is limited.

The use of optimal conditions: appropriately trained teachers, suitable learning materials, various tools and activities in teaching foreign languages enables better teaching and higher achievements by the learners. The analysis showed that the foreign language teachers in primary schools have a low level of professional development, are not fully provided with the methodological guides and use the limited number of teaching activities. A minor quality change is observed in the use of teaching activities. Considering such conditions of teaching, it is impossible to expect high achievements of learners in the foreign language field.

Discussion and Conclusion

The results of the current research are important as it gives insights about English teachers' ideas about the language policy of lowering the age for EL teaching and learning. It has examined what is behind the policy according to the teachers' views by identifying factors contributing to and problems in its implementation. Policy changes mandating the

earlier introduction of English are increasingly being implemented in Kazakhstan. Although research has suggested that age may have an effect as to the way a language is learned, age alone does not determine success in learning a foreign language. As various sociocultural contexts, government policies, and historical language practices will all impact the success or failure of TEYL, there is no single best way to implement English as a foreign for young learners. Rather, effective TEYL starts with a clear understanding of the following factors and how they relate to one another.

The reality check on the policy indicates that it was issued without sufficient preparation for implementation. In fact, the country was largely unprepared for a large-scale promotion of primary English education when the policy document was released [12, p.361]. Policy decisions on the starting age for teaching and learning of English need to take into account a large number of contextual and resource factors. There are conditions that are required, for example, the availability of teachers with a high level of proficiency in the target language and professional training, resources necessary to support new curriculum, teaching methodology geared to the learning needs of young children, as well as consistent and well-designed follow-up instruction in the Grades 1-4. At present, these conditions are largely missing in the Kazakhstani context.

As for the age at which compulsory English learning begins, the majority of the teachers are in favor of an early start in primary school. This inclination of language teachers to start FLL in the Grade 1 of the primary classroom show supportive evidence for the new education curriculum, which offers compulsory ELT at around the ages 6-7 at the Grade 1. Their responses indicate high consistency with the recent literature about the issue. On the issue, the



report prepared by European Commission (2011a) highlights the importance of early start of FLE explaining that children at early ages learn the language in an unconscious way.

The second issue relates to the teachers' professional development. Particular problems are the lack of staff teaching English to young learners and non-availability of conditions required for re-training and advanced development of the teachers. The situation concerning language teachers' professional development in Kazakhstan, really leaves much to be desired. Proficiency in the target language alone is not a sufficient qualification for TEYL. Teaching English to young learners requires specialized training for teachers and special methodology. Therefore, qualified teacher should not only demonstrate written and oral proficiency in the English language (regardless of native language), but should also demonstrate teaching competency. Teachers should have training in teaching English, as well as in the ways young students learn. Effective language teachers should themselves be successful and experienced learners. Just as important are teachers' personal attitudes toward continued education and learning and their willingness to model language learning for the students with whom they work. Language teachers should receive the necessary professional development from qualified EFL teacher educators. Analysis showed that about half of all foreign language teachers working in primary schools were not able to take professional development timely. Schools and public authorities should make a significant investment in teachers' professional development. Considering such shortage of qualified primary school English teachers, it is impossible to expect high achievements of learners in the foreign language field. The in-service training of teachers to teach young learners needs to be considerably strengthened.

The situation concerning both which materials are used to teach YLs and their availability varies greatly. Depending upon the curriculum and methodology employed, institutions need to be able to provide the type and level of resources necessary to support the curriculum. Support materials should be designed for both teachers and students with the appropriate cultural context of the country (Kazakhstan) in mind. Teachers' views on teaching materials revealed that teaching materials for students and teachers aligning with new requirements for primary school ELT were partially available. Teachers have found themselves with a lack of suitable materials, either because materials are not available [16, p.115]. Local textbook production containing the Kazakhstani cultural content has not necessarily been a satisfactory solution. As Hoque [9, p.63] points out, textbook writing committees are led by academics with little experience of teaching at the primary level. The solution has been to use cooperation between local publishers and overseas publishers and textbooks writers [11, p.17]. Even where books do exist, they may not be available to the children. Moreover, teachers may need training to use the new books, otherwise they continue to employ previous methods [14, p.170].

Where textbooks are inadequate, teachers often lack the time and expertise to develop appropriate materials [15, p.681]. Yet good materials may have an important role to play as they can become the 'de facto' curriculum. As Nur [20, p.168] points out, where there is a lack of qualified teachers, 'textbooks appear to have a strong positive impact'.

An expanded range of materials for teaching young learners is needed. Materials development and their use should become a key area for research and development in the field.



Materials need to be available in as many formats as possible to respond to local conditions.

Another important finding that is worth mentioning is related to the use of activities by teachers. The analysis showed that English language teachers in primary schools used the limited number of teaching activities. A number of ‘traditional’ activities were popular, but ‘creative’ activities were not frequently used. The ‘creative’ activities are connected with certain difficulties such as stating the assignments, time consumed for their fulfillment and assessment [22, p.18]. Meanwhile, the data may mean that the teachers do not take into consideration the learners’ “zone of proximal development”¹;

therefore, they do not always plan and consider the developing objectives for their lessons.

Future studies can also examine the policy in classroom settings—investigating how policy rhetoric is being translated into classroom reality. In addition, the pedagogical and sociopolitical impact of the policy—how it has affected ELT at the junior secondary school level and beyond and how it has affected students, primary schools, and Kazakhstani society—is worth further exploration. Findings of such studies, along with those of the present study, can contribute to a comprehensive evaluation of the policy and further insights into policy implementation that can best serve Kazakhstan needs for proficiency in English.

REFERENCES

1. Adamson B., Morris P. The English curriculum in the People’s Republic of China. *Comparative Education Review*. 1997, vol. 41 (1), pp. 3–26.
2. Birdsong D. Interpreting age effects in second language acquisition. Eds. J. F. Kroll and A. M. B. De Groot. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2005, 608 p.
3. Brown Douglas H. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. White Plains, Longman Publ., 2001, 569 p.
4. Bourdieu P. *Language and symbolic power*. Massachusetts, Harvard University Press Publ., 1991, 307 p.
5. Cameron L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*. 2003, vol. 57 (2), pp. 105–112.
6. Cortazzi M., Jin L. English teaching and learning in China. *Language Teaching*. 1996, no. 29, pp. 61–80.
7. De Keyser R., Larson-Hall J. What does the critical period really mean? Eds. J. F. Kroll and A. M. B. De Groot. *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches*. Oxford, Oxford University Press Publ., 2005, 608 p.
8. Gürsoy E., Korkmaz S. Ç., Damar A. E. Foreign language teaching within 4+4+4 education system in Turkey: Language teachers’ voice. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*. 2013, no. 53/A, pp. 59–74.
9. Hoque S. Teaching English in primary schools in Bangladesh: Competencies and achievements. Eds. J. Enever, J. Moon and U. Raman. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, Garnet Education Publ., 2009, 214 p.

¹ Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. –1136 с.



10. Hu G. English language teaching in China: Regional differences and contributing factors. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2003, vol. 24, pp. 290–318.
11. Hu G. English Language Education in China: policies, progress and problems. *Language Policy*. 2005, no. 4, pp. 5–24.
12. Hu Y. China's foreign language policy on primary English education: What's behind it? *Language Policy*. 2007, no. 6, pp. 359–376.
13. Jin L., Cortazzi M. English language teaching in China: A bridge to the future. *Asia Pacific Journal of Education*. 2002, vol. 22, no. 2, pp. 53–64.
14. Komorowska H. Organization, integration and continuity. Eds. Doyle P., Hurrell A. *Foreign Language Education in Primary Schools*. Council of Europe Press Publ., 1997, 102 p.
15. Li D. F. 'It's always more difficult than you plan and imagine': Teachers' perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. *TESOL Quarterly*. 1998, vol. 32 (4), pp. 677–703.
16. Mathew R., Pani S. Issues in the implementation of Teaching English for Young Learners (TEYL): A case study of two states in India. Eds. J. Enever, J. Moon and U. Raman. *Young Learner English Language Policy and Implementation: International Perspectives*. Reading, Garnet Education Publ., 2009, 214 p.
17. Moon J. *Children learning English*. Oxford, Macmillan-Heinemann Publ., 2000, 160 p.
18. Nikolov M., Mihaljević Djigunović J. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*. 2006, no. 26, pp. 234–260.
19. Niu Q., Wolff M. China and Chinese, or Chingland and Chinglish? *English Today*. 2003, vol. 19 (2), pp. 9–11.
20. Nur C. English Language Teaching in Indonesia: changing policies and practical constraints. Eds. W. K. Ho and R. Y. L. Wong. *English Language Teaching in East Asia Today: Changing Policies and Practices*. Singapore, Eastern Universities Press Publ., 2003, 482 p.
21. Schleicher A. *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the world*. Paris, OECD Publ., 2011, 70 p.
22. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views. *Review of European Studies*. 2015, vol. 7 (12), pp. 13–20. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n12p13>



© Б. А. Жетписбаева, Г. К. Тлеужанова, М. А. Жетписбаева,
К. Б. Аданов, Г. Н. Акбаева

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.07)

УДК 372.881.1

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ВНЕДРЕНИЯ РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

Б. А. Жетписбаева, Г. К. Тлеужанова, М. А. Жетписбаева,
К. Б. Аданов, Г. Н. Акбаева (Караганда, Казахстан)

Целью статьи является определение и решение проблемы раннего обучения иностранным языкам. Проведенный анализ позволил определить, что сегодня в Казахстане отсутствует единая методологическая платформа раннего обучения иностранным языкам, что влечет за собой произвольный выбор дошкольными и средними учебными заведениями зарубежных обучающих программ и учебных материалов без соотнесения их с отечественными условиями преподавания иностранного языка. Данная проблема обусловила необходимость подробного рассмотрения организационно-педагогических условий внедрения раннего обучения иностранным языкам в Республике Казахстан.

Авторами проведен анализ зарубежного опыта, который соотнесен с состоянием раннего иноязычного образования, типичного для современного Казахстана. На основе

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru

Тлеужанова Гульназ Кошкинбаевна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой европейских и восточных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: tleushanowa@inbox.ru

Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики и практики русского языка и литературы имени Г. А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Аданов Куаныш Буланович – докторант, старший преподаватель, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: kuka_112@list.ru

Акбаева Гулден Нурмамбековна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой английского языка и лингводидактики, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: rgul.ksu@mail.ru



сравнения обозначены проблемные моменты данного процесса, рассмотрены и представлены организационно-педагогические условия раннего обучения иностранным языкам в Казахстане. Причем рассмотрение организационно-педагогических условий носит комплексный характер. Проведенный авторами анализ проблемы позволил представить степень выполнения и перспективы реализации организационно-педагогических условий внедрения раннего обучения иностранным языкам в Республике Казахстан.

Ключевые слова: *раннее обучение иностранному языку, организационно-педагогические условия, национальный контент, мониторинг.*

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Zhetpishbayeva B. A., Shelestova T. Y.** Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views // Review of European Studies. – 2015. – № 7 (12). – P. 13–17.
2. **Cameron L.** Challenges for ELT from the expansion in teaching children // ELT journal. – 2003. – № 57 (2). – P. 105–112.
3. **Ya-Chen Su.** EFL teachers' perceptions of English language policy at the elementary level in Taiwan // Educational Studies. – 2006. – Vol. 32, Issue 3. – P. 265–283.
4. **Curtain H.** Methods in Elementary School Foreign Language Teaching // Foreign Language Annals. – 1991. – Vol. 24, Issue 4. – P. 323–329.
5. **Sam W. Y.** Drama in teaching English as a second language—a communicative approach // The English Teacher. – 1990. – № 19 (1). – P. 11–12.
6. **Ho Wah Kam.** English Language Teaching in East Asia Today: An Overview // Asia Pacific Journal of Education. – 2002. – Vol. 22, Issue 2. – P. 1–22.
7. **Hoa Thi Mai.** Nguyen Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation // Current Issues in Language Planning. – 2011. – Vol. 12, Issue 2. – P. 225–249.
8. **Schmid E. C.** Developing competencies for using the interactive whiteboard to implement communicative language teaching in the English as a Foreign Language classroom // Technology, Pedagogy and Education. – 2010. – Vol. 19, Issue 2. – P. 159–172.
9. **Nunan D.** The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region // TESOL quarterly. – 2003. – № 37 (4). – P. 589–613.
10. **Verdugo D. R., Belmonte I. A.** Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English // Language Learning & Technology. – 2007. – № 11 (1). – P. 87–101.
11. **Nikolov M., Djigunovic J. M.** Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning // Annual review of applied linguistics. – 2006. – № 26. – P. 234–260.
12. **Chern C.** English language teaching in Taiwan today // Asia Pacific Journal of Education. – 2002. – № 22 (2). – P. 97–105.
13. **Henry A., Apelgren B. M.** Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum // System. – 2008. – № 36 (4). – P. 607–623.
14. **Выготский Л. С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–68.
15. **Леонтьев А. Н.** Психология речи (неизданная лекция 1935 года) // Мир психологии. – 2003. – № 2 (34). – С. 31–40.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.07)

Bakhytgul A. Zhetpisbayeva, Professor, Dean of Foreign Language Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru

Gulnaz K. Tleuzhanova, Candidate of Pedagogical Science, Head of European and Eastern Languages Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2302-1595>

E-mail: tleushanowa@inbox.ru

Meiramgul A. Zhetpisbayeva, candidate of Philological Science, Associate Professor of G.A. Meiramov Russian language and Literature Methodology and Practice Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8762-4649>

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Kuanish B. Adanov, PhD Student, Senior Teacher, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6050-8664>

E-mail: kuka_112@list.ru

Gulden N. Akbayeva, Candidate of Pedagogical Science, Head of English Language and Linguadidactics Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

E-mail: rgul.ksu@mail.ru

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF INTRODUCTION FOREIGN LANGUAGE TEACHING AT EARLY STAGE IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: EXPERIENCE, PROBLEMS AND PERSPECTIVES

Abstract

The article aims to show the problem and decisions of early foreign language teaching.

An early start of learning a foreign language has become one of the priorities in the practice of teaching the subject. Currently, in many pre-school educational institutions in various centres, children from an early age familiarize themselves with a foreign language. Integrative activities provide additional opportunities for diversified preschool education, for the development of not only the language, but also the general skills. The urgency of the problem of learning a foreign language in preschool and elementary school is substantiated by scientific evidence of the need to make the most sensitive period for learning a foreign language. The problem of how to teach a foreign language pre-school children, not completely solved either in our country or abroad, while many Methodists are



showing great interest in it. Unfortunately, today in Kazakhstan there is no single methodological platform of early foreign language teaching, which led to the arbitrary choice of pre-school and secondary educational institutions of foreign educational programs and training materials, without relating them to domestic conditions for foreign language teaching. This problem has led to the need for detailed consideration of organizational - pedagogical conditions of implementation of foreign languages at early age in Kazakhstan. The authors made the analysis of international experience, which is correlated with the state of early foreign language education, typical of modern Kazakhstan. On the basis of the comparison problematic aspects of this process are indicated and presented in the form of the organizational and pedagogical conditions of foreign language teaching at early stage in Kazakhstan. Moreover, considerations of organizational and pedagogical conditions are in complex. The authors' analysis of the problem has allowed presenting the degree of implementation of and prospects for the implementation of the organizational and pedagogical conditions of the implementation of foreign languages at early stage in the Republic of Kazakhstan.

Keywords

Teaching foreign language at early stage, organizational and pedagogical conditions, the national content, monitoring.

1. Introduction

The relevance of the research problems of teaching foreign languages at early stage in Kazakhstan is reasoned by the need to develop a national system of education, which should be the platform for further economic, political and socio-cultural development of the country. In Kazakhstan, the progressive development and modernization of the education system became possible after the introduction of a number of regulations concerning its all levels of education. Particular attention is paid to the value of pre-school and primary-school education and training, in which laid the basic values and background knowledge. It is scientifically proven that the early stage of training is quite effective for the development of foreign languages.

This fact is taken into account in the tasks of the State program of education development of the Republic of Kazakhstan for 2011–2020 ¹, the implementation of which will contribute to bringing the system into a single fragmentary developed practice of foreign languages teaching at early stage in Kazakhstan, taking into account

international experience; It ensures both the continuity of foreign language education and continuity of educational programs as well; It will determine the quality and efficiency of formation multilingual identity as one of the essential factors in the development of intellectual potential of the country.

All of the above updates the study and solution of problems of foreign language teaching at early stage.

2. Methodology

The lack of a common methodological platform of early foreign languages learning in Kazakhstan led to the arbitrary choice of pre-school and secondary educational institutions of foreign educational programs and training materials, without relating them to domestic conditions for foreign language teaching. The situation is complicated by the scarcity of the teaching staff that can fully provide training at an early stage as part of multilingual education, which negatively affected the quality of teaching of foreign languages in preschool and elementary

¹ State Program for Education Development of Kazakhstan for 2011-2020: accepted by the decree of the President № 1118, December, 7 2010 [Electronic

resource]. Access mode: http://primeminister.kz/page/article_item-34



school. Therefore, the new methodological solutions rather than bringing in the national education system of individual disparate techniques will create a science-based technology, teaching foreign languages at early stage and its methodological support [1].

Review of scientific research in the field of foreign language teaching at an early stage held in various foreign countries, allows us to conclude the following:

– The problem of early foreign language instruction is relevant to many countries around the world. It is caused by importance of creating the conditions for the development of children's individual abilities and focused training to ensure that they comply with the requirements of the modern dynamic globalized world;

– Research are aimed at implementing the ideas of development of speech activity of a child, on the development of creativity and divergent thinking of a child (D. B. Epiphany, V. N. Druzhinin, J. A. Ponomarev); at enhancing the gaming activity (L. S. Vygotskii, O. S. Gazman, A. N. Leont'yev, M. N. Skatkin, S.A. Shmakov, A. N. Utehina, El'konin; and others);

– Studying the problem of foreign languages teaching at early stage has extensive experience in the European Union (H. A. Curtain, C. A. Dahlberg ²; L. Cameron [2]; K. Buller; Jean Giraudoux; Jean Piaget, and others.), Russia (I. A. Winter, A. A. Leont'yev, A. Luria and etc.), the USA (J. Guilford, G. Doman, C. Callaghan and etc.).

Analysis of works Ya-Chen Su [3], H. Curtain [4], W. Y. Sam [5] revealed the following that in spite of the country's geography, ethnicity and first language learner, there are various objective

and subjective problems and often educators and parents are not ready to the process of foreign language teaching in primary schools. Another important aspect of the research is contextual and process-technological component of foreign language learning at early stage, which was considered in the works of Ho Wah Kam [6], Hoa Thi Mai Nguyen [7] and Euline Cutrim Schmid [8], who offered a variety of techniques and approaches that can be projected on the educational system of Kazakhstan, but taking into account national specifics of the country, namely the multi-ethnic and multilingual.

Thus, the analysis of foreign countries experience in foreign languages teaching at early stage ³ [9–13] and its comparison with the current state of early foreign language learning in Kazakhstan revealed the following problems:

Problem 1. Lack of a unified interpretation of the essence of the concept of "teaching foreign languages at early stage". Some scientists believe that we can speak about early learning only in the case when it comes to the admission of foreign language of preschool children, i.e., such training, which is based on an intuitive and practical approach to the child's birth to his admission to the school. Others believe that teaching foreign language at early stage - is the education of children of primary school age. We hold the opinion of Russian scientists N. D. Galskovoy and Z. N. Nikitenko, who distinguished the early pre-school education and early schooling. First is performed in preschool children from 4–5 years before the child enters school. Early schooling - it is the first stage of training of younger schoolboys (1 or 2 to Grade 4) ⁴.

² Curtain H. A., Dahlberg C. A. Languages and children, making the match: New languages for young learners. London, Pearson Publ., 2010, 528 p.

³ Halliwell S. Teaching English in the primary classroom. London, Longman Publ., 1992, 175 p.

⁴ Galskova N.D., Nikitenko Z.N. Theory and practice of foreign language teaching. Elementary school: methodological guide. Airis Press Publ., 2004, 240 p.



Problem 2. The threshold age of mass learning of a foreign language, which is interpreted in different ways. We are of the opinion that the most optimal age to learn a foreign language – 4–5 years, at the age of finding the child in kindergarten. There are allegations of researchers, it is best to start learning a foreign language in 5-8 years, when the system of the native language is already well mastered, and the new language the child is conscious. Moreover, at this age it is not enough stamps verbal behavior, it is easy to code a new thought, no significant psychological difficulties when it comes into contact in a foreign language. As in the Russian (L. S. Vygotskii, S. N. Rubinshteyn) and in foreign psychology (B. Uayt, G. Bruner) are of the opinion that the child masters a foreign language more easily than adults.

Problem 3. Lack of continuity between the units of foreign language teaching (Kindergarten – school). It is necessary to ensure a flexible transition from learning a foreign language in preschool to teaching younger students to a foreign language. Violation of the continuity of foreign languages teaching at early stage adversely affects the formation of phonemic hearing, the scope of verbal memory, imitation ability, speed of pronunciation and language guess baby⁵.

Problem 4. Vocational training/ retraining of teachers with foreign language skills, shortage of teachers, professional ready to teach preschool and primary school children to a foreign language. This problem requires urgent solutions and poses specific challenges to the system of higher and postgraduate education in Kazakhstan.

Problem 5. Insufficient development techniques of foreign languages at early stage, lack of differentiation methods of early foreign

language learning in preschool and early methods of foreign language school. As the analysis, a technique used today, the education of children of preschool age differs little from the school technique. Teachers work with both preschoolers and younger students with overly fond of the simulation methods of learning a foreign language. We believe that the most effective instructional techniques in foreign languages teaching at early stage is an intuitive approach based on conscious mechanisms, namely, keeping their native language or the use of reliance on the native language.

Problem 6. Insufficient development of textbooks and manuals containing Kazakhstan national content. Therefore, aids which are used at the process of foreign language education at early stage are foreign publishing houses, which, unfortunately, are not fully focused on the implementation of linguistic-cultural and ethno-linguistic aspects of learning (this problem is correlated with the current state of early foreign language education in Kazakhstan). Therefore, the next stage of our research involves the development of practical teaching and methodological basis of teaching English, for preschool educational institutions and primary school.

3. Materials and methods

To solve the above problems, we used the following methods: theoretical analysis of the scientific literature on the research topic; study and analysis of educational and organizational and methodological documentation; analysis of pedagogical phenomena and facts, classification and generalization, the author's interpretation.

The implementation of foreign languages teaching at early stage should solve the problem

⁵ Miklyava N. V., Revenkova K. M., Shmatko N. Yu. Linguistic train: methods of teaching English at home and in the nursery. Perspective Publ., 2010, 80 p.



of science-based methodological support of this process, which also includes the development of organizational and pedagogical conditions.

Development of organizational and pedagogical conditions for the implementation of early learning of foreign languages to be clarified the concepts of "condition", "pedagogical conditions", "organizational and pedagogical conditions". Under the terms mean a certain set of reasons, circumstances affecting the operation and development of the object. The psychological and educational literature, the term "condition" is often seen as synonymous with the concepts of "environment", "status", "environment" (V. I. Andreev, R. A. Nizams). A similar view is held by N. Y. Postalyuk, N. M. Yakovlev, who believe that the "environment", which includes the whole environment, may contain random objects, relationships, have no effect on the defined pedagogical object. A. Ya. Nine defines pedagogical conditions as "a set of objective possibilities of content, forms, methods, techniques, tools, and material-spatial environment to address the set tasks". Not alien to us point of view of L.I. Sawa, according to which the pedagogical conditions are regarded as "a set of external objects and internal circumstances that established the existence, operation and development of an effective solution of the problem". Under the term of teaching, usually understood as a set of mandatory external requirements, compliance with which will provide optimal results. Moreover, this aggregate representing not just any amount of variables and ordered set of relatively isolated components (didactic units) forming a certain system⁶⁻⁷ [14–15].

Organizational-pedagogical conditions of introduction of teaching foreign language at early stage were developed based on a study of common questions of early foreign language education as a result of the systematization of the relevant theoretical material was given to the definition of "organizational and pedagogical conditions" as an organic set of multi-level complexes (from didactic units training to management structures education) to achieve the pedagogical goals related to the implementation of foreign languages teaching at early stage. Stressing the importance of a comprehensive review of the organizational and teaching conditions, it should be noted that we are guided by theoretical recommendations of N. M. Yakovleva, who believes that success depends on the selected conditions:

- Determining the clarity of a final target or outcome that should be achieved;
- Understanding that the effectiveness of the result is not achieved at the expense of one condition, and their interconnected system;
- Internal circumstances, which is determined by the internal personal needs and motivation of the subject of educational activities.

So, theoretically substantiating the importance of developing organizational and pedagogical conditions, we proceeded from the fact that the process of introducing early learning of foreign languages can be productive only if it is established a set of conditions as disparate conditions can not solve the designated purpose efficiently.

4. Results and discussion

In accordance with the above, we have developed a set of organizational and pedagogical

⁶ Anan'yev B.G. Human being as the subject of cognition. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, 288 p.

⁷ Moreover, this aggregate representing not just any amount of variables and ordered set of relatively

isolated components (didactic units) forming a certain system [15–16].



conditions for introduction of early foreign language teaching, which includes:

1. The regulatory and legal, scientific and methodological support of the implementation of teaching foreign language at early stage in Kazakhstan;

2. The creation of a developing educational environment, including logistical, didactic conditions and educational relationships;

3. The development of methods of early foreign language teaching, based on the integration of content, tools, forms, methods of training and education;

4. Professional readiness of teaching staff in the implementation of teaching foreign language at early stage;

5. Monitoring the implementation of teaching foreign language at early stage.

Let us consider each of the above organizational and pedagogical conditions in more detailed way.

The regulatory and legal, scientific and methodological support of the implementation of teaching foreign language at early stage

Legal and scientific and methodological supports are the basis for other conditions. The introduction of early foreign language teaching should take place in the regulatory field and methodically well-organized educational activities with a systematic and planned nature, to ensure effective implementation of early learning of foreign languages. The first involves the regulation of the activity of the educational process in accordance with the legislation in the sphere of education, regulations and internal regulations and rules of education. Second is a scientific - methodical support of the implementation process of early foreign language teaching and the organization of research activity of school teachers and scientists.

The creation of a developing educational environment, including logistical, didactic conditions and educational relationships

The importance in the implementation of teaching foreign languages at early stage is developing educational environment, which includes the powerful educational potential. In studies, V. A. Petrovsky, L. M. Klara's, E. D. Visangirieva stress that developing environment to be difficult, heterogeneous (diverse), allow the child to move freely from one "field" of meaning to another. The medium must be incomplete, as an incentive to develop the subject position of the child. In the perspective of our study is necessary to determine the construction of developing educational space of school facilities. By developing educational environment we mean the zone of interaction of subjects of educational process and teaching conditions necessary for its adequate flow.

In the course of our research we have identified the following issues form a developing educational environment:

1. Irrational organization of local space (location of parties on the traditional principle of the school, and as a consequence, the lack of space for games, musical and rhythmic and theatrical activities);

2. The static environment (presence of demos that are not used in the educational process);

3. The use of predominantly one kind of visual material (pictures, board games, toys);

4. The absence of attributes that allow the child to "penetrate" into the world of another culture (maps, globes, flags, literature in a foreign language for school children, toys, characters from international fairy tales, etc.).

According to A. G. Gogoberidze, developing environment is a natural comfortable environment, rationally organized in space and in time, a rich variety of game and teaching



materials. In keeping with this concept of developing environment, we consider it is necessary to discuss the following principles when creating a developmental educational environment in the process of teaching foreign language at early stage ⁸:

- The principle of effectiveness and efficiency;
- The principle of dynamically developing environment;
- The principle of flexible zoning;
- The principle of individual comfort and emotional well-being of the child;
- The principle of taking into account gender and age characteristics of children;
- The principle of a combination of conventional and unconventional aesthetic elements in the organization environment;

The principle of the national-cultural component.

Lack of attention to developing environment from the school and kindergarten may adversely affect the efficiency of educational process in general, and would also reduce the motivation to learn a foreign language from the preschool and early school age.

However, it is not to be confused in developing environment with only the material and technical base. It's also the conditions that allow the child to a full and varied to communicate with the tutor and with other children. Thus, developing environment - this is the material, psychological and pedagogical conditions that ensure the organization of educational space for the purpose of developing foreign language teaching students.

The development of methods of early foreign language teaching, based on the

integration of content, tools, forms, methods of training and education

Development of methods of early foreign language teaching lies in the objectives of our study and will be implemented in the future. At this stage, we focus on the importance of the integration of content, tools, forms, methods of training and education in the development of the above technique. An analysis of the scientific and educational literature has shown that the methods, forms and means of teaching not only contribute to the establishment of the educational potential of the individual, but also educational. It should be emphasized that the subjective basis of interaction of participants in the educational space realizes creative possibilities, and each contributes to the formation of socially important qualities necessary for the successful development of native and alien cultures.

Professional readiness of teaching staff in the implementation of teaching foreign language at early stage

The most important condition for the introduction and implementation of teaching foreign language at early stage is to meet its personnel needs, able to implement early foreign language education. Therefore, a more clear orientation of educational institutions to meet the needs of language training, and as a result, the target order, initiated preschool and school educational institutions.

Considering the professional readiness of teaching staff involved in the implementation of teaching foreign language at early stage, we have attempted to disclose the content of the phenomenon, namely:

- A positive attitude towards the profession sufficiently stable motives of professional activity;

⁸ Gogoberidze A. G. and et al. Childhood: Approximate educational program of pre-school

study. St.Petersburg, Detstvo-Press Publ., A. N. Gercen RSPU Publ., 2014, 321 p.



- Availability of key competencies (linguistic and socio-cultural knowledge, skills, abilities);

- Steady professionally important features of perception, memory, attention, thinking, emotional, volitional processes, etc.;

- Understanding of professional problems, assess their importance, knowledge of ways of the decision, the inner disposition to solve educational problems;

- A sense of professional pride and responsibility.

An analysis of the scientific literature on the investigated phenomenon allowed us to clarify the essence of the concept of "professional readiness of teaching staff in the implementation of early learning of foreign languages" in the following interpretation of the "Professional readiness of teaching staff in the implementation of teaching foreign language at early stage" – this integrative quality of the teacher, characterized by socio-cultural orientation and includes motivation to implement training and emotional and evaluative attitude to early foreign language education".

Monitoring the implementation of teaching foreign language at early stage

The purpose of monitoring the implementation of early foreign language teaching is to create a data bank to identify the impact and effectiveness of these activities.

This performance is an estimate of the extent to which goals and objectives. Quality in this context refers to the degree of conformity of the results goals.

Efficiency is an estimate of the ability to perform tasks at the lowest cost available resources, measured by the volume of input and output data.

Development of monitoring the implementation of foreign languages teaching at

early stage will effectively manage the implementation of the early learning of foreign languages, as well as build an individual course of each student.

The results of monitoring the implementation of foreign languages teaching at early stage will help uncover problems and outline prospects, predict results, develop and implement measures to improve the process of learning a foreign language at an early stage.

An analysis of the current state of foreign languages teaching at early stage in Kazakhstan allows us to conclude that the above-mentioned organizational and pedagogical conditions of the process are realized in fragments that require their further effective implementation. Further, the figure 1 shows the degree of implementation of and prospects for the implementation of the organizational and pedagogical conditions for the implementation of early learning of foreign languages in the Republic of Kazakhstan.

5. Conclusion

Thus, all identified organizational and pedagogical conditions are interrelated and mutually reinforcing. The presence of the regulatory and development of scientific and methodological support are the necessary foundation for building a meaningful and enriching the educational environment of developing foreign language, including teaching conditions and educational relations, teacher-initiated and directed at education and development of the language of the child. Variability and integration of content, tools, forms, methods and techniques of training and education, conducting a phased monitoring of the process create the conditions for effective implementation of teaching foreign language at early stage.

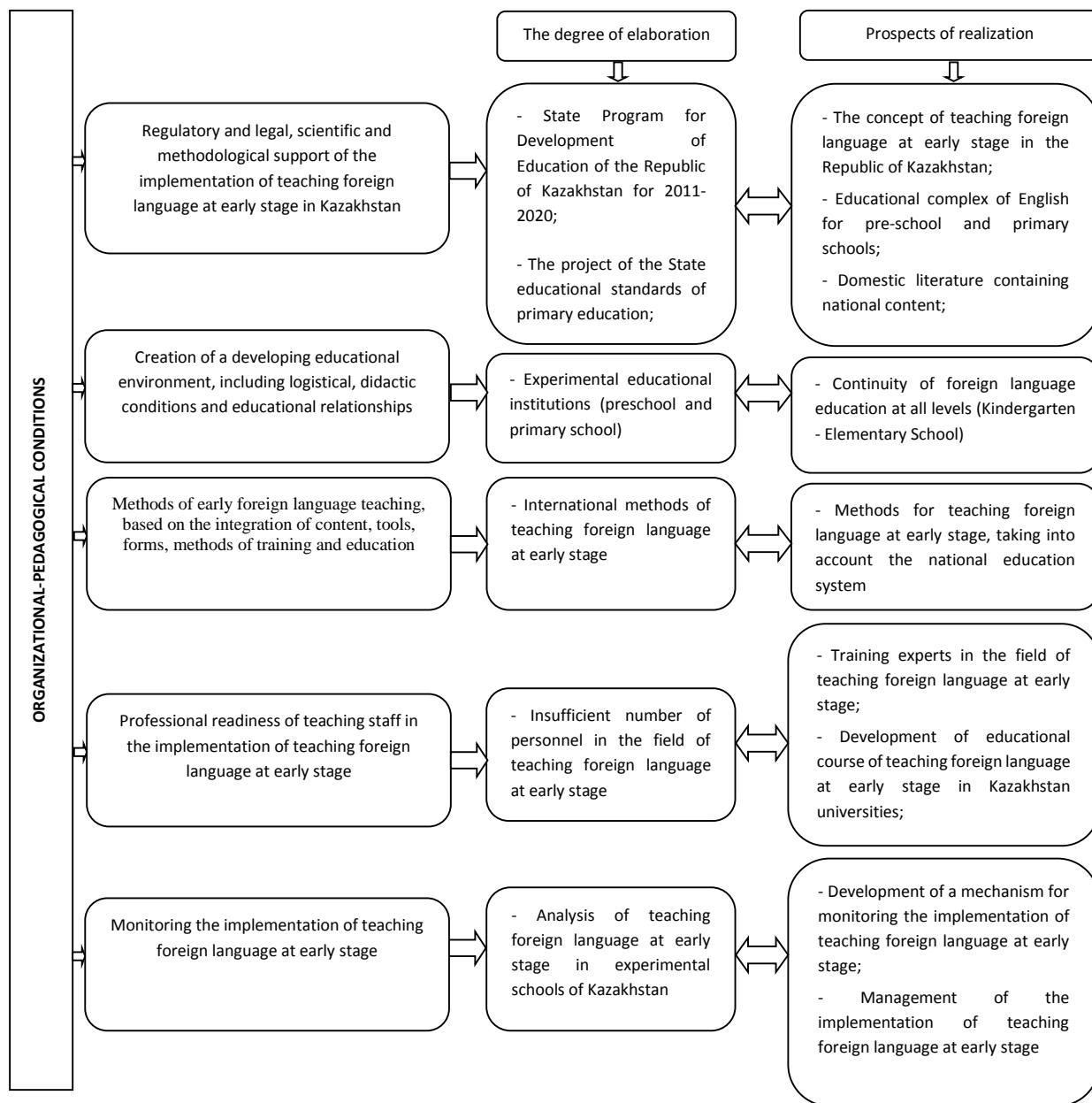


Figure 1 – Organizational-pedagogical conditions of early foreign languages learning in the Republic of Kazakhstan (the current state)

REFERENCES

1. Zhetpisbayeva B. A., Shelestova T. Y. Difficulties of Implementation of Primary English Education in the Republic of Kazakhstan: Language Teachers' Views. *Review of European Studies*. 2015, no. 7 (12), pp. 13–17.



2. Cameron L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT journal*. 2003, no. 57 (2), pp. 105–112.
- 3 Ya-Chen Su. EFL teachers' perceptions of English language policy at the elementary level in Taiwan. *Educational Studies*. 2006, vol. 32, issue 3, pp. 265–283.
4. Curtain H. Methods in Elementary School Foreign Language Teaching. *Foreign Language Annals*. 1991, vol. 24, issue 4, pp. 323–329.
5. Sam W. Y. Drama in teaching English as a second language-a communicative approach. *The English Teacher*. 1990, no. 19 (1), pp. 11–12.
6. Ho Wah Kam. English Language Teaching in East Asia Today: An Overview. *Asia Pacific Journal of Education*. 2002, vol. 22, issue 2, pp. 1–22.
7. Hoa Thi Mai. Nguyen Primary English language education policy in Vietnam: insights from implementation. *Current Issues in Language Planning*. 2011, vol. 12, issue 2, pp. 225–249.
8. Schmid E. C. Developing competencies for using the interactive whiteboard to implement communicative language teaching in the English as a Foreign Language classroom. *Technology, Pedagogy and Education*. 2010, vol. 19, issue 2, pp. 159–172.
9. Nunan D. The Impact of English as a Global Language on Educational Policies and Practices in the Asia-Pacific Region. *TESOL quarterly*. 2003, no. 37 (4), pp. 589–613.
10. Verdugo D. R., Belmonte I. A. Using digital stories to improve listening comprehension with Spanish young learners of English. *Language Learning & Technology*. 2007, no. 11 (1), pp. 87–101.
11. Nikolov M., Djigunovic J. M. Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual review of applied linguistics*. 2006, no. 26, pp. 234–260.
12. Chern C. English language teaching in Taiwan today. *Asia Pacific Journal of Education*. 2002, no. 22 (2), pp. 97–105.
13. Henry A., Apelgren B. M. Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum. *System*. 2008, no. 36 (4), pp. 607–623.
14. Vygotskii L. S. Game and its role in psychological development. *Questions of Psychology*. 1966, no. 6, pp. 62–68. (In Russian)
15. Leont'yev A. N. Speech Psychology (unpublished lecture in 1935). *World of Psychology*. 2003, no. 2 (34), pp. 31–40. (In Russian)



© Е. А. Руцкая, Е. В. Аликина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.08)

УДК 37.013

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЮ И КОНСПЕКТИРОВАНИЮ ЛЕКЦИЙ

Е. А. Руцкая, Е. В. Аликина (Пермь, Россия)

Статья посвящена проблеме обучения слуховому восприятию, пониманию и конспектированию лекции как жанра академического дискурса. Аудирование и письменная фиксация рассматриваются как компоненты единой метапредметной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки. На основе трактовки понятия метапредметной компетенции и ее функций в образовательном процессе и в профессиональной деятельности в статье обосновываются дидактические условия формирования навыков и умений аудирования и конспектирования в рамках занятий по дисциплинам «Иностранный язык» и «Русский язык и культура речи». Авторы подчеркивают метапредметный потенциал данных дисциплин в подготовке будущих специалистов. Выделены этапы обучения и виды формируемых навыков и умений. В качестве иллюстрации теоретических положений представлены примеры конкретных упражнений в аудировании и конспектировании. При формировании навыков письменной фиксации лекции предлагается овладение основами переводческой семантографии (переводческой записи), полифункциональный характер которой позволяет применять ряд технических приемов в процессе восприятия и осмысления академического дискурса как на родном, так и на иностранном языке с целью усвоения материала и его дальнейшего использования в учебной, научной и профессиональной деятельности. Указаны различные виды конспектов, различающиеся по степени смыслового свертывания содержания и по способу оформления. Подчеркивается важность умения транслировать содержание лекции в собственном высказывании, что обуславливает направленность упражнений на дальнейшее использование информации исходного текста. В заключение авторы делают вывод о значимости взаимодействия гуманитарных и специальных дисциплин для развития метапредметных компетенций.

Ключевые слова: аудирование, конспектирование, лекция, иностранный язык, русский язык и культура речи, метапредметная компетенция.

Руцкая Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет.

E-mail: re10@ya.ru

Аликина Елена Вадимовна – кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков, лингвистики и перевода, Пермский национальный исследовательский политехнический университет.

E-mail: elenaalikina@yandex.ru



Гуманитарное измерение является одной из неотъемлемых характеристик современного образования. Именно дисциплины гуманитарного цикла призваны обеспечить формирование научного мировоззрения, профессиональных и личностных ценностей. По выражению И. В. Домбровской и О. А. Петровой [10], общегуманитарная подготовка создает «структурную скрепу», которая, с одной стороны, объединяет различные компетенции, а с другой – служит основой метапредметности.

Метапредметный подход, сложившийся в отечественной педагогике в конце XX века, основан на идее формирования метапредметных компетенций, осваиваемых в одной или нескольких дисциплинах и применимых как в образовательном процессе, так и при решении целого круга профессиональных задач [15]. В рамках настоящей статьи обратимся к двум гуманитарным дисциплинам – «Иностранный язык» (ИЯ) и «Русский язык и культура речи» (РЯиКР), каждая из которых не только выступает в качестве объекта самостоятельного изучения и служит средством формирования общепрофессиональных компетенций [6], но и обладает высоким метапредметным потенциалом. Целью статьи является экспликация этого потенциала для обучения академической коммуникации на примере восприятия, осмысления и конспектирования лекции.

Лекция как жанр академического дискурса, характеризующийся высокой информативностью, встроенной диалогичностью, инициацией мыслительной активности, наличием маркеров индердикурсивности [1; 11–12], с позиции теории речевой деятельности, предполагает слуховое и зрительное восприятие и осмысление информации с параллельной фиксацией основного содержания в виде конспекта. В российской образовательной системе принято считать, что навыки и умения аудирования и конспектирования на родном

языке формируются в результате самоуправленияемого обучения. Однако, как показывает практика, пытаясь зафиксировать все и как можно ближе к оригиналу, студенты часто не успевают осмысливать то, что слышат. У одних все усилия уходят на стремление не отстать от темпа речи лектора. Другие фиксируют только часть информации, теряя важные элементы содержания. В обоих случаях проявляется отсутствие умений структурировать информацию, следить за развитием основной мысли, различать главное и второстепенное. В когнитивных теориях подобные ситуации трактуются как неумение перераспределять когнитивные ресурсы, что приводит к их дефициту и служит источником коммуникативных сбоев [4]. В связи с этим в ряде стран в программу обучения в вузе вводятся спецкурсы по аудированию и конспектированию лекций [1–2].

Анализ источников показывает, что проблемы обучения восприятию лекций в российских исследованиях рассматриваются в узком контексте: либо применительно к изучающим РКИ [12], либо по отношению к студентам-лингвистам [11]. Учитывая имеющийся исследовательский опыт, мы склонны трактовать способность воспринимать, анализировать, фиксировать и транслировать академический дискурс лекции как метапредметную компетенцию студентов любых направлений подготовки.

Обучение аудированию как первому компоненту метапредметной компетенции предусматривает формирование навыков и умений осмысления и понимания предметного и смыслового содержания текста [13]. Начинать обучение работе с лекционным материалом рекомендуется на занятиях по РЯиКР, что включает ознакомление с лингвостилистическими особенностями лекции. На начальном этапе материалы должны быть



представлены письменными источниками. Наибольший эффект достигается за счет подбора профессионально-ориентированного текстового материала.

Для развития умений аудирования важно понимание структурно-смысловой организации текста. На примере русскоязычного текста необходимо показать, что является темой и ремой. Студенты должны увидеть тематические переходы, что позволит точнее выделять ключевые слова, отбирать и классифицировать идеи. Упражнения возможно применять и на занятиях по ИЯ, предварительно снимая лексико-грамматические трудности.

После работы с письменными текстами в соответствии с принципом нарастания трудностей выполняются упражнения, направленные на восприятие, осмысление и понимание аудиотекста. Для формирования навыков в рамках дисциплин РЯиКР и ИЯ целесообразно использовать упражнения следующих видов: выделение цепочки ключевых слов, смысловых вех, тем и рем, иерархии предикатов, построение схемы тема-рематического развития. Пример инструкции к упражнению: *Прслушайте сообщение на тему ... Соотнесите его содержание с предложенной цепочкой ключевых единиц. Опираясь на ключевые слова, передайте основное содержание текста.*

Вторым компонентом анализируемой метапредметной компетенции является конспектирование [2; 7]. Письменная фиксация рассматривается как совокупность параллельно протекающих процессов смыслового восприятия и графического отображения значимых смыслов в сжатой форме [11]. В качестве инструментальной основы конспектирования мы предлагаем использовать переводческую семантографию [8], полифункциональность которой позволяет экстраполировать

профессиональную переводческую технику на универсальную учебную деятельность.

Способы сокращенной и символической записи представляют собой вспомогательный прием, главным же в деятельности реципиента, как замечает С. А. Бурляй [9], являются умственные усилия по восприятию речи, логико-смысловый анализ, выделение коммуникативно-релевантных элементов. В рамках дисциплины ИЯ на основе письменного текста студенты овладевают базовыми приемами техники фиксации (сокращения, символы, маркировка грамматических категорий и др.). Далее данные приемы используются при выполнении упражнений в аудировании. Очевидно, что фиксацию можно рассматривать только во взаимосвязи с процессом анализа и структурирования информации, что предусматривает помимо графического сокращения языковое и смысловое свертывание [11].

Если в инструкциях к предыдущим упражнениям внимание обучающихся было направлено на речевые средства, то на следующем этапе предъявляются упражнения, способствующие развитию речевых умений восприятия и понимания предметного и смыслового содержания высказывания и его фиксации. Приведем пример: *Прслушайте фрагмент лекции о... Используя зафиксированные информационные единицы, сделайте краткое сообщение, представив упомянутые факты в хронологической последовательности.*

В процессе обучения необходимо овладеть различными видами конспекта [12]. Например, при оформлении тематического конспекта осуществляется референтное аудирование, направленное на понимание общей тематики сообщения. Фиксация в виде плана предполагает максимальное смысловое свертывание. Схематически-плановый конспект отличается особым способом графического



представления. Выбор того или иного вида зависит от места лекции в структуре дисциплины и от цели конспектирования.

Отличительной чертой лекции в эпоху «постгутенбергской культуры» является сопровождение презентацией, что предусматривает мультимодальное восприятие информации. Способность соотносить речь лектора с графической и текстовой информацией слайдов требует особых навыков и умений, связанных, в частности, с референтным чтением [14]. Примером может служить следующее задание: *Посмотрите фрагмент видеолекции с презентацией. Дополните схему информацией, которая не представлена на слайдах.* Иная проблематика открывается при условии использования информационных технологий для записи (например, цифровых ручек, планшетов [5]). Первые попытки изучения трансфера «привычек» конспектирования в цифровую среду проводятся рядом зарубежных исследователей [7].

Поскольку целью конспекта является дальнейшее воспроизведение зафиксированной информации, необходимо научиться составлять не только «программу слушающего», но и «программу говорящего» [3]. В связи с этим логическим продолжением работы должна стать система упражнений в говорении, что обеспечивает реализацию принципа взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности.

В заключение отметим, что реализация предложенной методики возможна, с одной стороны, в условиях технологической интеграции учебных дисциплин гуманитарной направленности с целью формирования метапредметной компетенции, а, с другой стороны, при содержательной интеграции гуманитарных и специальных дисциплин с целью профессионализации личности обучающихся.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Deroey K. L. B.** Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation // *Applied Linguistics*. – 2015. – Vol. 36, Issue 1. – P. 51–72.
2. **Deswarte C.** Réflexion sur la préparation à la prise de notes en français langue seconde de locuteurs non-natifs étudiant dans une université francophone. – *Ikala*. – 2014. – Vol. 19, Issue 2. – P. 197–209.
3. **Durlanik L. M.** Notizen und verbales Planen: Diskursanalytische Untersuchungen zum Konsekutivdolmetschen Türkisch/Deutsch. – Münster; New York; Munich; Berlin: Waxmann, 2001. – 323 p.
4. **Guangjun W., Wang K.** Consecutive interpretation: a discourse approach. Towards a revision of Gile's effort model // *Meta: Translators' Journal*. – 2009. – Vol. 54, № 3. – P. 401–416.
5. **Orlando M.** Digital pen technology and consecutive interpreting: another dimension in note-taking training and assessment // *The Interpreters' Newsletter*. – 2010. – Vol. 15. – P. 71–86.
6. **Rybushkina S. V., Sidorenko T. V.** Modular approach to teaching ESP in engineering programs in Russia // *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*. – Firenze: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2015. – P. 105–108.
7. **Towey D., Foster D., Gilardi F., Martin P., White A., Goria C.** Researching and supporting student note-taking: Building a multimedia note-taking app // *Proceedings of 2015 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering, TALE 2015*. Beijing Normal University, 18 January 2016. – P. 54–58.



8. **Аликина Е. В.** Переводческая семантография. Запись при устном переводе. – М.: АСТ – Восток-Запад, 2008. – 160 с.
9. **Бурляй С. А.** Последовательный перевод = переводческая запись? // Тетради переводчика. – 1999. – Вып. 24. – С. 91–96.
10. **Домбровская И. В., Петрова О. А.** Смысловая компрессия иноязычного профессионально ориентированного текста как средство развития метапредметных компетенций студентов // Вестник ВГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2015. – № 2. – С. 122–126.
11. **Колесникова Е. А.** Письменная фиксация и ее роль в процессе обучения аудированию // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 5. – С. 69–72.
12. **Пашкова М. Н.** Проблемы обучения иностранных студентов технических вузов России аудированию и конспектированию лекций по профилю будущей специальности // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 7. – С. 58–61.
13. **Серова Т. С., Руцкая Е. А.** Обучение переводческому аудированию на начальном этапе профессиональной подготовки устных переводчиков // Язык и культура. – 2012. – № 4 (20). – С. 105–114.
14. **Серова Т. С.** Тематически направленное референтное чтение в образовательной, научной и профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 6. – С. 161–165.
15. **Хуторской А. В.** Метапредметный подход в обучении. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2012. – 73 с.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.08)

Ekaterina Aleksandrovna Ruts kaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7415-3761>

E-mail: re10@ya.ru

Elena Vadimovna Alikina, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Foreign Languages, Linguistics and Translation, Perm National Research Polytechnic University, Perm, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0908-1818>

Scopus Author ID: <http://orcid.org/57188669931>

E-mail: elenaalikina@yandex.ru

IN TEACHING LISTENING COMPREHENSION AND NOTE-TAKING OF LECTURES

Abstract

The article deals with the problem of training students in listening comprehension and note-taking during lectures as an academic discourse genre. These skills are considered as components of nonlinguistic students' meta-subject competence. The paper defines the notion of "meta-subject competence" and describes its functions in the educational process and professional activity as well as validates the didactic preconditions for developing this competence in Foreign Language classes and also in Russian and Speech Culture classes. The authors emphasize the meta-subject potential of these disciplines for professional education. Different teaching stages and types of skills and abilities are considered. The exercises in listening and note-taking are presented as examples that illustrate theoretical statements. The authors suggest using basic techniques of note-taking for interpreting (interpreter's shorthand) to train the lecture note-taking skills. These techniques are multifunctional and can be used while listening to the academic discourse in the native and in a foreign language with the aim to understand the material and to reproduce it in one's own learning, scientific and professional activity. Types of lecture notes, which are differentiated by semantic compression extent and design, are mentioned. Special attention is paid to the students' ability to reproduce the lecture in their own statements. Therefore, the exercises should be communication-oriented and motivate students to further use the source text information. The authors come to the conclusion about the important role of the humanities and special disciplines coordination in developing meta-subject competences.

Keywords

Listening comprehension, note-taking, lecture, foreign language, Russian language and speech culture, meta-subject competence.

REFERENCES

1. Deroey K. L. B. Marking importance in lectures: Interactive and textual orientation. *Applied Linguistics*. 2015, vol. 36, issue 1, pp. 51–72.
2. Deswarte C. Discussion on note-taking training in French – as a second language – for nonnative speakers studying in francophone universities. *Ikala*. 2014, vol. 19, issue 2, pp. 197–209. (In French)



3. Durlanik L. M. Notes and verbal planning: Investigation of Turkish into English interpretation in terms of discourse analysis. Münster; New York; Munich; Berlin, Waxmann Publ., 2001, 323 p. (In German)
4. Guangjun W., Wang K. Consecutive interpretation: a discourse approach. Towards a revision of Gile's effort model. *Meta: Translators' Journal*. 2009, vol. 54, no 3, pp. 401–416.
5. Orlando M. Digital pen technology and consecutive interpreting: another dimension in note-taking training and assessment. *The Interpreters' Newsletter*, 2010, vol. 15, pp. 71–86.
6. Rybushkina S. V., Sidorenko T. V. Modular approach to teaching ESP in engineering programs in Russia. *Proceedings of 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015*. Firenze: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. Publ., November 2015, pp. 105–108.
7. Towey D., Foster D., Gilardi F., Martin P., White A., Gorla C. Researching and supporting student note-taking: Building a multimedia note-taking app. *Proceedings of 2015 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering, TALE 2015*, Beijing Normal University, 18 January 2016, pp. 54–58.
8. Alikina E. V. *Interpreting semantography. Note-taking in consecutive interpreting*. Moscow, AST East-West Publ., 2008, 160 p. (In Russian)
9. Burlyay S. A. Consecutive interpreting = note-taking? *Translator's note-pads*. 1999, part 24, pp. 91–96. (In Russian)
10. Dombrovskaya I. V., Petrova O. A. Semantic compression of a professional text in a foreign language as a means of developing students' meta-subject competences. *VSU Bulletin. Series: Linguistics and intercultural communication*. 2015, no. 2, pp. 122–126. (In Russian)
11. Kolesnikova E. A. Note-taking and its role in listening training. *Foreign Languages in School*. 2008, no. 5, pp. 69–72. (In Russian)
12. Pashkova M. N. Problems of foreign students' training in listening comprehension and note-taking of lectures on the future occupation topics in technical universities of Russia. *Theory and practice of social development*. 2014, no. 7, pp. 58–61. (In Russian)
13. Serova T. S., Ruts kaya E. A. Listening training of future interpreters in early stage. *Language and culture*. 2012, no. 4 (20), pp. 105–114. (In Russian)
14. Serova T. S. Topic-oriented reference reading in educational, scientific and professional activities. *Pedagogical education in Russia*. 2013, no. 6, pp. 161–165. (In Russian)
15. Khutorskoy A. V. *Meta-subject approach in education*. Moscow, Eidos Publ., Institute of Human Education Publ., 2012, 73 p. (In Russian)



© Ж. Г. Шайхызата, Е. А. Костина, А. М. Затынейко, А. Е. Кубеева, Б. А. Жетписбаева

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.09)

УДК 372.881.1

МОДЕЛЬ ТЕХНОЛОГИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАЗАХСТАНЕ

*Ж. Г. Шайхызата (Караганда, Казахстан), Е. А. Костина (Новосибирск, Россия),
А. М. Затынейко, А. Е. Кубеева, Б. А. Жетписбаева (Караганда, Казахстан)*

На сегодняшний день иноязычное образование является значимой составляющей высшего профессионального образования, т. к. в процессе вхождения вузов Казахстана в Болонский процесс, предполагающий академическое и профессиональное признание казахстанских дипломов на европейском пространстве, высокий уровень компетентности по иностранному языку необходим специалистам любого профиля. В особенности данное положение, связанное с необходимостью международной аккредитации образовательных программ в области инженерии, техники и технологий и возможностью получения отечественными специалистами звания «Евроинженер», актуально в области подготовки инженерных кадров в Казахстане. Необходимость подготовки будущих инженеров в соответствии с Европейскими стандартами актуализировала перед вузами Казахстана задачи, связанные с целенаправленным и непрерывным обучением иностранным языкам, которое должно быть ориентировано на формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов вузов. Решение данных задач требует определенного концептуального подхода к иноязычной подготовке студентов инженерных специальностей в рамках их высшего профессионального обучения, который бы обеспечил наиболее

Шайхызата Жанар Газизқызы – докторант, руководитель Центра развития полиязычного образования, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: shaikhyzada@yandex.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, Россия.

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Затынейко Анатолий Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент физико-технического факультета, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: tolik_zzz79@mail.ru

Кубеева Айсулу Еркиновна – магистр педагогических наук, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru



оптимальный путь достижения указанной цели. В этой связи авторы статьи обращаются к вопросу применения педагогических технологий при изучении иностранных языков, позволяющих четко определять цели, планировать ожидаемый результат и ориентировать деятельность на его достижение, вводят новое понятие «технология иноязычной подготовки студентов инженерных специальностей вузов» и раскрывают его сущность. В статье авторами также представлена модель данной технологии, включающая такие взаимосвязанные друг с другом составляющие как цель и результат обучения иностранным языкам, содержательный, организационно-процессуальный и контрольно-оценочный компоненты. Представленная модель технологии предполагает модернизацию процесса обучения языкам, отбор содержания иноязычного обучения и приведение национальной системы оценивания в соответствие с Европейской системой перевода зачетных единиц (ECTS). Таким образом, посредством соответствующего определения и организации каждого компонента модели, технология иноязычной подготовки студентов инженерных специальностей в вузе способствует достижению главной цели обучения иностранным языкам в вузе – формированию иноязычной коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: технология, высшее инженерное образование, Евроинженер, иноязычное образование, иноязычная подготовка, иноязычная коммуникативная компетентность, педагогическая технология, модель, содержание обучения иностранным языкам

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Смиронов С. В.** Технологии в образовании // Высшее образование в России. – 1999. – № 1. – С. 109–112.
- 2 **Dooley K. E.** Towards a holistic model for the discussion of education technologies // Journal of Educational Technology and Society. – 1996. – Vol. 2, № 4. – P. 35–45.
- 3 **Bloom B. S., Engelhart M. D. Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R.** Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain. – New York: Longmans and Green, 1956. – 111 p
- 4 **Luppini R.** A Systems Definition of Educational Technology in Society // Educational Technology & Society. – 2005. – Vol. 8, № 3. – P. 103–109.
- 5 **Sakamoto T.** The Roles of Educational Technology in Curriculum Development. Curriculum Development by Means of Educational Technology. – Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD, 1974. – 218 p.
- 6 **Lefevre D., Cox B.** Feedback in technology-based instruction: Learner preferences // British Journal of Educational Technology. – 2016. – Vol. 47, № 2. – P. 248–256.
- 7 **Hlynka D., Jacobsen M.** What is educational technology, anyway? A commentary on the new AECT definition of the field // Canadian Journal of Learning and Technology. – 2010. – Vol. 35, № 2. – URL: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/527/260> (accessed 15.06.2016)
- 8 **Yau H. K., Cheng Lai Fong A., Ho W. M.** Identify the Motivational Factors to Affect the Higher Education Students to Learn Using Technology // The Turkish Online Journal of Educational Technology. – 2015. – Vol. 14, № 2. – P. 89–100.
- 9 **Jang S.-J., Chang Y.** Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors // Australasian Journal of Educational Technology. – 2016. – Vol. 32, № 1. – P. 107–122.



- 10 **Hsin C. T., Li M. C., Tsai C. C.** The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review // *Educational Technology & Society*. – 2014. – Vol. 17, № 4. – P. 85–99.
- 11 **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
- 12 **Беспалько В. П.** Компоненты педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- 13 **Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б.** Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. – Барнаул: Изд-во Алтайского государственного университета, 2012. – 146 с.
- 14 **Кларин М. В.** Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
- 15 **Монахов В. М.** Технологическая карта – паспорт проектируемого учебного процесса. – Новокузнецк: Изд-во НИПК, 1996. – 208 с.
- 16 **Кузнецова Н. Е.** Педагогические технологии в предметном обучении. – СПб.: Образование, 1995. – 68 с.
- 17 **Буланова-Топоркова М. В.** Педагогика и психология высшей школы. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
- 18 **Anderson L. W., Krathwohl D. R.** A taxonomy for learning, teaching and assessing. – New York: Longman, 2001. – 208 p.
- 19 **Загвязинский В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М.: Академия, 2001. – 190 с.
- 20 **Введенский Б. Н.** Моделирование профессиональных компетенций педагога // *Педагогика*. – 2003. – № 10. – С. 51–58.
- 21 **Zhetpisbayeva B. A., Shaikhyzada Zh. G., Syrymbetova L. S.** The conceptual model of continuous multilingual education // *Middle-East Journal of Scientific Research*. – 2012. – Vol. 17, № 10. – P. 1503–1507.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.09)

Zhanar G. Shaikhyzada, PhD Student, Head of the Centre of Multicultural Education Development, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4923-3556>

E-mail: shaikhyzada@yandex.ru

Ekaterina A. Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the English Language Chair, Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>

E-mail: ea_kostina@mail.ru

Anatoly M. Zatyneyko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Physic-Technical Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6960-4203>

E-mail: tolik_zzz79@mail.ru

Aissulu E. Kubeyeva, Master of Pedagogical Sciences, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7255-6858>

E-mail: aseka@mail.ru

Bakhytgul A. Zhetpisbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Foreign Languages Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru

THE MODEL OF TECHNOLOGY OF UNIVERSITY ENGINEERING STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN CONDITIONS OF MULTILINGUAL EDUCATION IN KAZAKHSTAN

Abstract

Nowadays foreign language education is considered to be an essential component of higher vocational education since during the introduction of Kazakhstan's higher educational establishments in the Bologna process, which implies the academic and professional recognition of the country's diplomas in European countries, a high level of foreign language proficiency is necessary for experts of any profile. In particular, this statement is of great importance in the field of training engineering specialists in Kazakhstan connected with the necessity of international accreditation of educational programs in the field of engineering and technologies and the possibility for engineering professionals to receive the rank of "Euro engineer". The demand to train engineers in compliance with the European standards of engineering education foregrounds for Kazakhstan's universities issues concerning purposeful and continuous foreign languages teaching which has to be aimed at the formation of



students' foreign language communicative competency. The solution of these issues calls for a new conceptual approach to engineering students' foreign language training within higher vocational education which would provide with the most optimal way of achieving the stated goal. In this regard, the article authors address to the question of using pedagogical technologies in the process of foreign languages teaching and learning which enable to set up precise goals, plan the expected outcome and focus the whole activity on its achievement. In the article the authors introduce the new concept "technology of university engineering students' foreign language training" and provide insight into it. They also present the model of this technology which includes such interrelated components as the goal and outcomes of foreign languages teaching, content-related, organizational-procedural and monitoring-assessment components. The presented model suggests the modernization of the process of foreign language teaching, the selection of the language learning content and the putting of the national assessment system in conformity with the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Thus, through the relative determination and organization of each structural component of its model, the technology of university engineering students' foreign language training condition facilitates the achievement of the main goal of teaching foreign languages in higher schools – the formation of students' foreign language communicative competency.

Keywords

Technology, higher engineering education, Euroengineer, foreign language education, foreign language training, foreign language communicative competency, pedagogical technology, model, content of foreign language learning

Introduction and Problem Statement

Recent years in the field of foreign languages teaching and learning there have constantly been discussions concerning the usage of technologies which are understood not only as new technical tools but also as new forms and methods of teaching, new approaches to the learning process, etc.

The introduction of technologies in educational process is primarily concerned with the enhancement of the content and methods of foreign languages teaching for the purposes of modern life needs. In Kazakhstan's educational practice the questions of foreign languages teaching and learning are included into the system of foreign language education defined in the Concept of Foreign Language Education Development of Kazakhstan Republic as a new methodology with the intercultural dominant realized through the goal, the selection of the

content and technologies of foreign languages teaching adequate to the process of the formation and the development of an individual capable to carry out effectively intercultural communication¹.

The theoretical and methodological literature has also widely used the notion of "foreign language training" which relates to the studying of the same questions foreign language education is engaged in. Hence, in our opinion, it is possible to speak about the equality of these two concepts with the only difference that within the framework of a certain stage of education (pre-school, school, higher education, etc.) or a certain level of foreign language learning it is more correct to speak about foreign language training. In other words, *foreign language training* is the realization of foreign language education at a certain stage of national education system or a certain level of foreign language learning.

¹ The Concept of Foreign Language Education. Almaty, Abylay Khan Kazakh University of

International Relations and World Languages, 2006, 20 p.



Being an integral part of education system in general, foreign language education is presently seen as a significant component of higher vocational education. This fact is explained by the introduction of Kazakhstani higher educational establishments in the Bologna process which implies the academic and professional recognition of domestic diplomas in European countries and, therefore, a high level of foreign language proficiency is necessary for experts of any profile.

It results in the necessity to improve foreign language training in universities. In particular, this statement is of great importance in the field of training Kazakhstan's engineering specialists since the demand for the qualified engineers with foreign language skills is a nationwide requirement. So, for example, the improvement of the quality of engineers' vocational education is stated as one of top-priority objectives in the State Program of Industrial-and-Innovative Development of the Republic of Kazakhstan for 2015–2019 and a necessary condition for the introduction of Kazakhstan in the European federation of national engineering associations (Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs, FEANI) which is officially recognized by the European commission as the expert on engineering education. The membership in this organization will facilitate the creation of Kazakhstan's system of professional accreditation of educational programs in the field of engineering and technologies and the possibility for our professionals to receive the rank of "Euro engineer" which provides the recognition and acknowledgement of their professional competencies almost in all countries of Europe.

According to the fundamental documents of the European federation of national engineering

associations (FEANI), the requirements to Euro engineers' competencies include not only relevant engineering education, professional knowledge and skills (problem analysis, carrying out of researches, designing, evaluation of engineering activity, etc.), personal skills (communication skills, adherence to professional ethics, understanding of the engineer's responsibilities to the society) but also the knowledge of European languages which is a necessary tool for conversing and working with foreign colleagues².

The importance of the given statement poses for Kazakhstan's universities a problem of educating qualified engineers capable to perform professional activities in the foreign language environment. Therefore, in conditions of the international educational sphere the issues on future engineers' foreign language training within their higher vocational education has become of key importance and led to the need for the revision of the goals, structure and content of vocational education of engineering students. That is why the study of foreign languages is one of the most important criteria for professional life activity of a man in the modern multilingual and multicultural world. At the same time the practice which has developed during many years of teaching foreign languages to engineering students in Kazakhstan's higher schools is characterized by some difficulties: there is no succession and continuity in foreign languages teaching between education stages (school–college–university); there are no unified requirements to defining the goals, objectives and subject-matters for developing speech skills as well as no unified requirements to language proficiency levels, in particular to language for special purposes; there is no unified approach to converting the Kazakhstan assessment system

² ENAEE Mission. General Policy Statement. Brussels, ENAEE, 2009, 12p.

into European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS).

The technology of foreign language training of university engineering students is designed to solve the listed above problems. And in order to reveal the essence of this kind of technology it is seen necessary to specify the concept "pedagogical technology".

Methodology and methods

The notion of technology is actively penetrating humanitarian fields of people's activity (policy, art, culture, healthcare, and education) and it is connected with the main characteristic of any technology: the accurate planning of the expected outcome of this or that activity and focus on its achievement.

Long time the term "technology" stayed out of the conceptual framework of pedagogy, though its literal meaning ("doctrine about best practices") does not contradict pedagogy objectives: description, explanation, forecasting and designing of pedagogical processes [1]. The idea of technologization of education and learning processes occurred in the first half of the XX-th century as the reaction to expanding opportunities of technical teaching aids. Now it is already the objective trend more and more proving itself in education practice and stipulated by a number of current problems realized by teachers, students and their parents, managers and methodologists.

The concept "pedagogical technology" is a rough translation of the English concept "educational technology". That is why in Russian and Kazakhstan's pedagogy these two terms are often seen as synonymous. Having arisen in the second half of last millennium in the USA the term "educational technology" was quickly included into the lexicon of all developed countries. In the foreign pedagogical literature the

concept "educational technology" originally corresponded with the idea of "technologization" of educational process whose supporters saw the wide use of technical training aids as the major way to increase the efficiency of the learning process [2]. This interpretation of educational technology remained up to the middle of the 1970-s.

In the 70-s of the XX-th century foreign pedagogy generated the idea of complete controllability of the educational process which soon led to the following instruction in teaching practice: didactic problems can be solved by managing the learning process with precisely set goals the achievement of which can be clearly described and defined. The first contribution to the theoretical working out of this problem has been brought by B. Bloom whose researches resulted in the book "Taxonomy of Educational Objectives" presenting "the classification of educational goals". The consecutive orientation on clearly defined goals, thus, becomes the key note of the technological construction of the educational process [3].

Accordingly, many international editions presented the new interpretation of the essence of educational technology: it is "not simply researches in the field of using technical teaching aids or computers; it is researches to reveal principles and develop ways of optimization of the educational process by analyzing the factors raising educational efficiency, designing and implementing methods and materials, and evaluating applied methods"³.

The study of pedagogical technology definitions of the next years shows that foreign approaches to its definition can be subdivided into: narrow definitions, i.e. definitions connected with the use of various equipment in the educational process (M. Clark, F. Perceval,

³ Howe A., Romiszowski A.J. International Yearbook on Technology of Education and Training, 1978/79. London, Kogan Page, 1978, 764p.

G. Ellington); wide definitions which are based on the complex use of technical and human resources (D. Finn, P. Mitchell, etc.).

P. Mitchell's studies significantly impacted the development of educational technology. He described educational technology as an interdisciplinary conglomerate of ideas, concepts, systems, approaches and methods of teaching used to increase the efficiency of pedagogical systems⁴. Other attempts of foreign researchers to define educational technology are based on only one of its features, for instance: educational technology as technical teaching aids [4], educational technology as the educational process [5], and educational technology as a set of knowledge [4].

Present researchers of educational technology problems also note the changing context of its meaning and dissolving boundaries of its essence [6]. Therefore, the UNESCO defines educational technology as a double-natured structure: on the one hand, these are audiovisual aids, computers and other various sorts of hard and software; on the other hand, it is the methodology of planning, realizing and evaluating the learning process and knowledge acquisition⁵.

There are two more definition of educational technology provided by the Association for Educational Communications and Technology (AECT) which are also of interest for us. The first one officially accepted in 1979 states that "pedagogical technology is a complex integrative process including people, ideas, means and ways of the organization of educational activity for the analysis of problems and the management of the process of solving problems covering all aspects of knowledge acquisition".

Thus, pedagogical technology was considered to be the strictly scientific designing and exact reproduction of pedagogical actions guaranteeing success⁶. In 2008 AECT provided the new edition of educational technology definition according to which this is the study and ethical practice of facilitating learning and improving performance by creating, using, and managing appropriate technological processes and resources⁷. According to D.Hlynka and M.Jacobsen, the new AECT definition is important because it provides us with guidance and a direction. The sharp focus on facilitating learning and improving performance via technological processes and resources, versus products or tools, is vital to understanding the educational part of the definition. Distinct from computer scientists or engineers, most educators are not in the business of designing or inventing the hardware, cables and connectors. Instead, educators select and evaluate technological processes and resources; they create environments and design learning experiences; they assess learners and deep learning and evaluate the quality of performances. [7].

Therefore, these days both interpretations of educational technology can be come across in foreign literature: its initial understanding as the maximum use of opportunities of technical teaching aids and the understanding of educational technology related with the idea of managing the whole educational process, i.e. purposeful setting up of educational goals in accordance with the purposes of the whole course of the educational process, monitoring and evaluating the efficiency of the chosen forms, methods, means, assessing current outcomes, correctional measures [8–10].

⁴ The Encyclopedia of Educational Media Communications and Technologies. London, 1978, 745 p.

⁵ New Trends in the Utilization of Educational Technology for Science Education. Belgium, the UNESCO Press, 1974, 242 p.

⁶ Educational Technology: A Glossary of Terms. Washington, DC, AECT, 1979, 169 p.

⁷ Januszewski A., Molenda M. Educational Technology: A Definition with Commentary. New York, Lawrence Erlbaum Associates, 2008, 369 p.

In the Soviet (Russian) pedagogical literature there are many terms characterizing these or those technologies (pedagogical technology, educational technology, teaching technology, learning technology, traditional technology, author's technology, etc.) and originally many teachers did not differentiate between the concepts "pedagogical technology", "technology of learning", "educational technology".

There are different ways to the understanding and the usage of the term "pedagogical technology". So, for example, G. K. Selevko singles out four positions in the scientific understanding and the usage of the term "pedagogical technology": 1. Pedagogical technologies, as a means, i.e. the development and the implementation of methodological toolkit, facilities, educational equipment and technical teaching aids for the purposes of the educational process. 2. Pedagogical technologies as a method. 3. Pedagogical technologies as a research area. 4. Pedagogical technologies as a multidimensional concept [11].

Representatives of all four positions specified by G. K. Selevko interpret the concept "pedagogical technology" differently. It is understood as a set of means and methods of the reproduction of theoretically based processes of learning and education which allow to successfully realize stated educational goals [12]; a complex of psychological-and-pedagogical instructions defining a specified set and configuration of forms, methods, ways, teaching techniques, educational means; it is an organizational-and-methodological toolkit of the educational process [13]; a system set and order of functioning of all personal, instrument and methodological means used for the achievement of educational goals [14]; a model of joint pedagogical activity on designing, organizing and carrying out the educational process with provision of comfortable conditions for students

and a teacher [15]; an ordered set of actions, operations and procedures contributing to the achievement of the predicted and diagnosed outcome in changing conditions of the educational process [13].

G. K. Selevko gives the following definition: "pedagogical (educational) technology is the functioning system of all pedagogical process components which is scientifically-based, programmed in time and space and leading to the planned outcomes" [11]. He also singles out three aspects in "pedagogical technology": 1) scientific: pedagogical technologies are a part of pedagogical science studying and developing goals, content and methods of teaching and designing pedagogical processes; 2) procedure-descriptive: the description (algorithm) of a process, a set of goals, content, methods and means to achieve planned teaching outcomes; 3) procedure-operative: the realization of the technological (pedagogical) process, the functioning of all personal, instrument and methodological pedagogical means [11].

The further development of researches in the field of pedagogical technology has even more expanded its understanding that was reflected in various definitions of this concept by various teachers and methodologists. But in spite of the fact that there are a lot of definitions of the concept "pedagogical technology", all of them to some extent correspond to the criteria of technological effectiveness by G. K. Selevko: *conceptual importance* – each pedagogical technology has to be supported by a certain scientific concept; *systematic approach* – pedagogical technology must possess all features of a system (process logic, interrelation of all its parts, integrity) and provide the harmonization of goals, content and methodological system of the education process; *controllability* assumes the possibility of diagnostic goal-setting, planning, designing of the education process, stage-by-stage diagnostics, the variation of means and

methods for the purpose of outcome adjustment; *efficiency* – modern pedagogical technologies have to be effective and optimized on expenses, guarantee the achievement of the certain education standard; *reproducibility* implies the possibility to implement (repeat, reproduce) pedagogical technology in other similar educational institutions [11].

Thus, on the basis of the above stated, it is possible to assert that pedagogy generated a separate subject field – technologies – which assumes the management of the educational process and the guaranteed achievement of the set educational goals. And in spite of the fact that there are still various approaches to understanding of the concept "pedagogical technology", we can state that pedagogical technology is a deeply thought over model of the educational and pedagogical activity on designing, organizing and carrying out the educational process and that it assumes the realization of the idea of full controllability of the educational process.

The analysis of the scientific-and-theoretical literature also allows to draw a conclusion that pedagogical technology is interrelated with the system approach to education, covers all elements of pedagogical system: from the goal-setting to the designing of the whole educational process and monitoring of its efficiency. That is pedagogical technologies must be considered as a regular and consecutive embodiment in practice of the previously designed education process as the system of ways and means to achieve the educational goals through the management of this process.

In the definition of the concept "foreign language training" concerning university students of engineering majors we refer to the definition of pedagogical technology and criteria of technological effectiveness given by G. K. Selevko. Basing on them as well as the understanding of the essence of foreign language education specified above, we define the

technology of university engineering students' foreign language training as a system of principles and regulations of foreign language education aimed at forming the engineer of a new formation in accordance with international standard requirements by means of the special organization of the process of foreign languages teaching and learning, the improvement of its structure, content and assessment system. At the same time the organization of foreign languages teaching process, the improvement of its structure, content, assessment system is reached by their maximum adequacy to the purposes of foreign language education at a certain stage of education system. Hence, it is necessary to differentiate between technologies of foreign language training at school, college and higher school.

Thus, summarizing the aforesaid, we note that the understanding of the essence of "technology of university engineering students' foreign language training" is primarily interrelated with the concepts "pedagogical technology" and "foreign language education". The purpose of the technology of foreign language training in higher educational establishment is to determine the optimal way to achieve the goals of foreign language teaching through the modernization of the structure and the process of foreign language learning, the selection of the content of language learning, putting the assessment system in conformity with the European system.

The definition of the technology of university engineering students' foreign language training allows us to proceed to the question of its working out. The process of working out any technology may be named as the process of instructional design which involves creating the image of a forthcoming activity that leads to the forecasting of outcomes of this activity. At the same time it is necessary to consider that instructional design assumes a consecutive and



continuous movement in which all components, stages, states, processes, phenomena and participants of this movement are interrelated [16].

In turn, in pedagogical science the designing of pedagogical technologies or educational technologies, except for the designated above, assumes working out of the content of a discipline, forms of the educational process organization, the choice of methods and aids, defining the system of monitoring and assessment of formed knowledge and skills [17]. The content of pedagogical technology is understood as the content and structure of a material which is offered to students for studying, and also a complex of various problems, exercises, tasks which help them to form educational and professional skills. In addition, a very important role is played by the organization of studies which should be directed on mastering knowledge, abilities and skills; the forms of monitoring, assessment results should be noted here as well.

Thus, the technological approach to educational process presumes: setting of the goals and their maximum specification with the orientation to outcome achievement; profiling of the content; the organization of the whole educational process according to the educational goals; the assessment of current outcomes; the adjustment of the components of the educational process directed on the achievement of the set goals; the final evaluation and assessment of outcomes and, probably, a new goal-setting [18].

Summarizing all above told, we can state that the main components of technologies are educational goals, content, organization of the educational process, means of pedagogical interaction of a student and a teacher, performance outcome.

As it has been defined above, the technology of university engineering students' foreign language training implies the

determination of the optimal way of achieving the goals of foreign languages learning through the modernization of its following structural components: the learning process, the content and the assessment system. Hence, the given technology will represent the integrated cohesion of content-related, organizational-and-procedural and monitoring-and-assessment components. Along with the given components the other structural components of our model are the goal and the outcome of foreign languages teaching of students of engineering majors.

To present our developed technology, we will address to the modeling method. In pedagogical science the modeling method is proved in works of V. G. Afanasyev, V. A. Venikov, B. A. Glinsky, I. B. Novik, V. A. Schtoph, etc. We will take advantage of the fullest, in our opinion, definition of modeling given by G. V. Sukhodolsky who interprets it "as a process of creating the hierarchy of models where a real-life system is modeled in various aspects and by various means" [19].

Modeling is a theoretical method of research of certain objects by the reproduction of their characteristics on another object – a model – which represents an analogue of this or that fragment of the reality (real or cogitative), that is the model original, and a model is a unity of large systems interacting with each other [20]. When modeling pedagogical systems and some of its fragments, the other necessary condition is the definition and the formulation of the goal of the pedagogical activity as its system-forming factor. The basic requirements to the formulation of goals are the following: the reality of its achievement, the measurability of expected results as the goal in the most generalized kind represents an image of a desirable or predicted result [21].

Results and discussion

In our work we have addressed to the method of modeling for the purpose of visual representation of the technology of university engineering students' foreign language training through the description of its structural components which are, in our opinion, a necessary condition for the achievement of the goal of teaching foreign languages in higher schools. In addition, it is necessary to notice that the components and the content of each component have been reconsidered with taking into account modern requirements to foreign language training as one of the main elements of vocational education of future engineers, and also the necessity to solve specified above problems in foreign languages teaching in higher educational establishments.

According to the definition of the concept "the technology of university engineering students' foreign language training", the model of the given technology is presented by 5 interrelated with each other components (figure 1).

The goal-related component of the technology model is obviously connected with the aims of foreign languages teaching of students in terms of new requirements to a university graduate of engineering majors.

The formulated goal demands the statement of objectives for its achievement. They are the singling out of structural components of engineers' foreign language communicative competency and the representation of the process of their formation. As a rule, the specified statement of objectives is caused by the fact that foreign language communicative competency is formed gradually component by component and by means of all disciplines of the degree program. And if its components are formed at the sufficient and high level, it is possible to speak about formed foreign language communicative competency as a whole.

The content-related component of the technology of university engineering students' foreign language training is defined by the Concepts of Continuous Foreign Language Training of Engineers in the Republic of Kazakhstan which allows to prove conceptually the structure and the content of the given training and also to provide the mechanism of diversification of engineering education in accordance with international standards.

According to the content of the goal of our technology, the content-related component of the model should be directed on the working out of such a curriculum of foreign languages teaching where an important component would be the teaching of professional communication. Moreover, this teaching process is to form foreign language professional-and-communicative competence as the basic component of students' foreign language communicative competency.

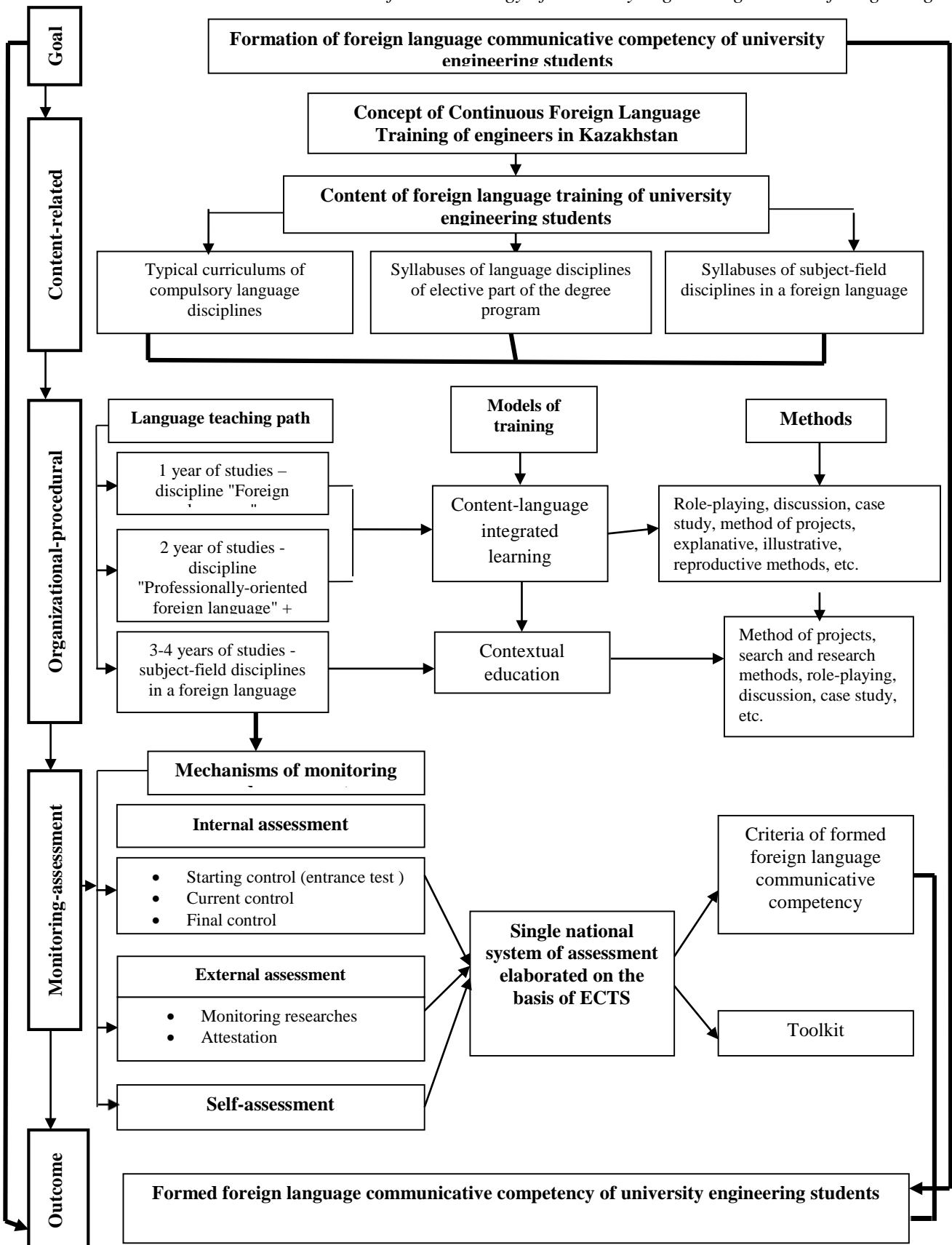
The organizational-procedural component is presented by the language teaching path, models of training and methods aimed at the formation of necessary competences.

The determination of the foreign language teaching path will facilitate the achievement of the set goal of the foreign language course. The given path should include all stages of foreign language learning with corresponding language disciplines and subject-field disciplines taught in a foreign language, and also levels of mastering a foreign language according to the Common European Framework. The necessity to define such a path is caused by the problem in providing the succession and the continuity of foreign languages teaching between various stages of education and sometimes within one stage.

Having analyzed various approaches to the organization of the educational process and training models (problem-oriented, modular, student-oriented, etc.) with respect on studying their possibilities to form foreign language communicative competency of students, we have

Figure 1

Model of the technology of university engineering students' foreign language





drawn a conclusion that the nature of foreign language communicative competency can and should use possibilities of each of them. At the same time we believe that content-language integrated learning and contextual education correspond to the basic characteristics of competent-based language teaching to the fullest extent.

They allow to model the content of the professional activity mastered by students in a foreign language using professional situations and environments as a basic condition of professional knowledge and skills formation. The major methods of the organization of learning activity of students on the basis of content-language integrated learning and contextual education are information, receptive, reproductive methods, role playing and problem-solving method, research methods, case study, etc.

The monitoring-assessment component determines the possibilities of monitoring the process of foreign language communicative competency formation by means of structural and functional criteria of evaluating the level of formed foreign language professional-and-communicative competence basing on such factors as knowledge, abilities, skills and also procedural and outcome indicators of activity.

Conclusions

Thus, summarizing the aforesaid, our developed model of the technology of university engineering students' foreign language training is aimed at determining the optimal way of achieving the goal of foreign languages teaching through the modernization of the process of foreign language teaching, the selection of the

language learning content, the putting of the national assessment system in conformity with the European one. Hence, the presented model of the given technology is seen as a set of such components as the goal and outcomes of foreign languages teaching, content-related, organizational-procedural and monitoring-assessment components.

This suggested model will promote:

- the unifications of the goal and objectives of engineering students' foreign language training in universities;
- the provision of the succession and the continuity of foreign languages teaching and learning between schools/colleges and universities;
- the determination of the foreign language teaching path as a whole which will contribute to the achievement of the set goal;
- the achievement of the goal of foreign languages teaching in higher schools – the formation of students' foreign language communicative competency – through the unified approach to the definition of the goal, objectives and content of foreign language teaching, the determination of foreign language teaching path in general, the organization of the whole process of foreign language teaching and transfer of national assessment system into ECTS.

This all will result in developing the effective process of the formation of students' foreign language communicative competency which is presently considered as an integral component of their professionalism and, therefore, achieving the main goal of engineering education – training competitive engineers



REFERENCES

1. Smirnov S. V. Technologies in education. *Higher Education in Russia*. 1999, no. 1, pp. 109–112.
2. Dooley K. E. Towards a holistic model for the discussion of education technologies. *Journal of Educational Technology and Society*. 1996, vol. 2, no. 4, pp. 35–45.
3. Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J., Hill W. H., Krathwohl D. R. *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York, Longmans and Green Publ., 1956, 111 p.
4. Luppardini R. A Systems Definition of Educational Technology in Society. *Educational Technology & Society*. 2005, vol. 8, no. 3, pp. 103–109.
5. Sakamoto T. *The Roles of Educational Technology in Curriculum Development. Curriculum Development by Means of Educational Technology*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation Publ., OECD Publ., 1974, 218 p.
6. Lefevre D., Cox B. Feedback in technology-based instruction: Learner preferences. *British Journal of Educational Technology*. 2016, vol. 47, no 2, pp. 248–256.
7. Hlynka D., Jacobsen M. What is educational technology, anyway? A commentary on the new AECT definition of the field. *Canadian Journal of Learning and Technology*. 2010, vol. 35, no. 2. Available at: <http://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/527/260> (accessed 15.06.2016) (In Russian)
8. Yau H. K., Cheng Lai Fong A., Ho W. M. Identify the Motivational Factors to Affect the Higher Education Students to Learn Using Technology. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2015, vol. 14, no. 2, pp. 89–100.
9. Jang S.-J., Chang Y. Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2016, vol. 32, no. 1, pp. 107–122.
10. Hsin C. T., Li M. C., Tsai C. C. The Influence of Young Children's Use of Technology on Their Learning: A Review. *Educational Technology & Society*. 2014, vol. 17, no. 4, pp. 85–99.
11. Selevko G. K. *Modern educational technologies*. Moscow, Education Publ., 1998, 256 p. (In Russian)
12. Bepalko V. P. *Components of pedagogical technology*. Moscow, Pedagogy Publ., 1989, 192 p. (In Russian)
13. Lavrentyev G. V., Lavrentyeva N. B. *Innovative educational technologies in vocational education of specialists*. Barnaul, Altay State University Publ., 2012, 146 p. (In Russian)
14. Clarin M. V. *Pedagogical technology in the educational process*. Moscow, Knowledge Publ., 1989, 80 p. (In Russian)
15. Monakhov V. M. *Technological card – passport of the designed educational process*. Novokuznetsk, RPK Publ., 1996, 208 p. (In Russian)
16. Kuznetsova N. E. *Pedagogical technologies in subject-matter teaching*. St. Petersburg, Education Publ., 1995, 68 p. (In Russian)
17. Bulanova-Toporkova M. V. *Pedagogy and higher school psychology: the manual*. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2002, 544 p. (In Russian)
18. Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York, Longman Publ., 2001, 208 p.
19. Zyagvyazinsky V. I. *Methodology and methods of psychological-and-pedagogical research*. Moscow, Academy Publ., 2001, 190 p. (In Russian)



20. Vvedensky B. N. The modeling of teachers' professional competences. *Pedagogy*. 2003, no. 10, pp. 51–58. (In Russian)
21. Zhetpisbayeva B. A., Shaikhyzada Zh. G., Syrymbetova L. S. The conceptual model of continuous multilingual education. *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2012, vol. 17, no. 10, pp. 1503–1507.



© С. П. Хорошилова, Е. А. Костина

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.10)

УДК 378.4

КРОССКУЛЬТУРНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ КРАТКОСРОЧНЫХ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ ЗА РУБЕЖОМ НА ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

С. П. Хорошилова, Е. А. Костина (Новосибирск, Россия)

В статье представлены результаты исследования, проведенного во время реализации на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» международной программы обменов, в которой участвовали студенты трех высших учебных заведений из разных стран. Исследование, выполненное в кросскультурной парадигме знания, раскрывает отношение студентов России, Франции и Германии к краткосрочным языковым курсам за рубежом и представляет результаты сравнительного анализа оценки студентами с разной этнокультурной спецификой влияния краткосрочных курсов на овладение иностранным языком и культурой изучаемой страны. В исследовательском проекте приняли участие 64 студента из трех стран. Методы исследования включали в себя наблюдение и анкетирование. Оценка значимости различий в результатах ответов на вопросы анкеты трех групп студентов проводилась с использованием критерия хи-квадрат Пирсона. Проведенное нами исследование показало, что большинство респондентов, независимо от их национальной принадлежности, заинтересованы в получении опыта обучения на краткосрочных языковых курсах за рубежом в будущем, и дают высокую оценку влиянию таких образовательных программ на большинство компонентов языковой иноязычной компетенции, а также на кросскультурную компетенцию. Разница в утвердительных ответах среди испытуемых групп признана статистически значимой только в отношении важности правильного произношения, грамматики и орфографии. Выявленные различия в оценках респондентов из России, Франции и Германии, на наш взгляд, могут быть объяснены как индивидуальными, так и профессиональными интересами студентов, принявших участие в исследовании, а не их национально-культурными особенностями.

Ключевые слова: академическая мобильность, краткосрочные курсы, кросскультурное исследование, языковая компетенция

Хорошилова Светлана Петровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры английского языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: cvx69@mail.ru

Костина Екатерина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры английского языка, декан факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: ea_kostina@mail.ru



СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 **Byram M., Dervin F.** Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education. – Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 312 p.
- 2 **Chieffo L., Griffiths L.** Here to stay: Increasing acceptance of short-term study abroad programs // The handbook of practice and research in study abroad / Ed. R. Lewin. – New York: Routledge, 2009. – P. 365–380.
- 3 **Hadis B. F.** Why are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2005. – № 11. – P. 57–70.
- 4 **Kitsantas A.** Studying Abroad: the Role of College Students' Goals on the Development of Cross-cultural Skills and Global Understanding // College Student Journal. – 2004. – № 38 (3). – P. 441–452.
- 5 **Magnan S. S., Back M.** Social Interaction and Linguistic Gain during Study Abroad // Foreign Language Annals. – 2007. – № 40. – P. 43–61.
- 6 **Poole D., Davis T.** Concept mapping to measure outcomes in study abroad programs // Social Work Education. – 2006. – № 25 (1). – P. 61–77.
- 7 **Savage B., Hughes H.** How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2014. – № 24 (2). – P. 103–120.
- 8 **Scott P.** Dynamics of Academic Mobility: Hegemonic Internationalisation or Fluid Globalisation // European Review. – 2015. – № 23. – P. S55–S69. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1062798714000775>
- 9 **Second Language Acquisition in a Study Abroad Context** / Ed. B. F. Freed. – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995. – 345 p.
- 10 **Sutton R. C., Rubin D. L.** The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. – 2004. – № 10. – P. 65–82.
- 11 **Thomas D. C.** Domain and Development of Cultural Intelligence: the Importance of Mindfulness // Group and Organizational Management. – 2006. – Vol. 31, № 1. – P. 78–99.
- 12 **Williams T. R.** Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity // Journal of Studies in International Education. – 2005. – № 9. – P. 356–371.
- 13 **Yurtseven N., Altun S.** Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Teachers Candidates' Perceptions // Journal of Ethnic and Cultural Studies. – 2015. – № 2 (1). – P. 49–54.
- 14 **Bazhenova E.** Content Analysis of the Category "Academic Mobility of Students" // Middle-East Journal of Scientific Research. – 2013. – Vol. 13 (4). – P. 483–488.
- 15 **Khoroshilova S., Kostina E., Bezdenezhnykh L., Vezirov T., Shibaev V.** Academic Mobility: The Impact of Short-Term Language Courses Abroad on the Development of Language Competences // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 214. – P. 992–999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.691>
- 16 **Галичин В. А., Карпухина Е. А., Матвеев В. В., Сугакова А. П.** Академическая мобильность в условиях интернационализации образования. – М.: Университетская книга, 2009. – 460 с.



Svetlana Petrovna Khoroshilova, Candidate of Psychological Sciences,
Assistant Professor of the English Language Department, Faculty of
Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5313-469X>
E-mail: cvx69@mail.ru

Ekaterina Alekseevna Kostina, Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Professor of the English Language Department,
Dean of the Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State
Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1428-7095>
E-mail: ea_kostina@mail.ru

CROSS-CULTURAL STUDY OF THE IMPACT OF SHORT-TERM LANGUAGE COURSES ABROAD ON LANGUAGE ACQUISITION

Abstract

The paper presents the results of a survey, conducted during the realization of an exchange program in which three higher education institutions from Russia, France, and Germany participated. The aim of the cross-cultural survey was to discover the students' attitudes towards short-term academic stays abroad and to compare their evaluations of the impact of short-term language courses on the acquisition of the target language as well as the target culture. The total number of the survey participants from three participating countries was 64. The methods employed in the current research combined observation and a questionnaire study. The evaluation of the significance of differences in the survey results of the three groups was done using chi-square analysis. Our study has shown that most respondents irrespective of their nationality are interested in having more experience with short-term language courses abroad in the future and give positive ranking to the impact of such programs on most components of language competence, as well as language- and culture-related issues. The difference in the affirmative answers among the subjects' groups was statistically significant only regarding the importance of pronunciation, the importance of grammar, grammar control and orthography, which can be explained by students' individual as well as professional preferences.

Keywords

Academic mobility, short-term courses, cross-cultural study, language competences.

1. Introduction

The roots of an increasingly convincing argument in favour of internationalization of higher education and the development of

academic mobility programs in particular lie in the undeniable realities of globalization of today's society. According to Salisbury (2011)¹, at present tertiary-level students graduate into

¹ Salisbury M. H. (2011). The effect of study abroad on intercultural competence among undergraduate

college students, (Unpublished doctoral dissertation), University of Iowa, USA.



economically and technologically interconnected, socio-culturally interdependent global village. At the same time, taking into account alarming increases in the costs of higher education, greater accountability is demanded from higher education institutions in demonstrating their educational value. Moreover, high rank education administrators, responsible for policy-making decisions, have highlighted the need to resort to thorough and strict analytic methods before making their funding decisions [1]. In these circumstances, international education administrators have recognized that ardent arguments can no longer ensure the funding required to increase participation in academic mobility programs abroad. In modern society the educational value of tertiary-level institutions cannot be evaluated without rigorous analysis of the outcomes of academic mobility programs implemented at the education institution, including undergraduate as well as post-graduate degree programs [4].

The research background

As Scott P. [8] points out, academic mobility nowadays is becoming a more pronounced feature of modern higher education systems worldwide. According to the Bologna Declaration students' academic mobility is one of the key criteria of the quality of higher education system in the country. Modern institutions of higher education are encouraged to conclude agreements with various foreign organizations which develop and support academic mobility programs and offer immersion in foreign language environment [14]. These efforts seem to have produced increase in study abroad participation rates. According to the data, provided by the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD)², the

students' academic mobility has considerably increased in the past four decades, from 250,000 in 1965 to approximately 3.7 million in 2011. Nevertheless, one should admit that the ambitious goals set forth by education policy makers are still far from being achieved due to some obstacles of economic, as well as psychological nature. It's noteworthy that nowadays short-term courses seem to be more attractive to students than longer-term programs abroad. According to Chieffo L. & Griffiths L. [2], the increasing popularity of short-term courses can be explained by the economic situation in the country. In Russia, for example, students and their parents are usually responsible for paying all expenses of the study abroad programs. The costs of short-term courses are generally much more affordable than the costs of the traditional longer-term programs abroad. Psychological obstacles are more subtle and more deeply rooted. One of them is the participants' willingness and readiness to take part in academic stays abroad programs, their needs and beliefs about such programs, as well as their thoughts about the impact of short-term courses abroad on the development of their target language and cross-cultural competences.

The current research is the first to document the attitudes of students' towards the impact of short-term language courses abroad on their linguistic and cross-cultural competences from cross-cultural perspective. As higher education continues to diversify in the face of culturally diverse reality, it is crucial for educational researchers to expand on the preceding research findings to come to better understanding of the potentially important educational experiences. Our paper looks at the current tendencies in academic mobility across the countries, namely it investigates the increasing rise of short-term

² OECD (2011). Education at a Glance 2011. Paris: OECD.



language courses abroad. It focuses on short-term language courses abroad in the framework of the academic mobility program, which was designed and carried out during the realization of an educational three national exchange program in which three higher educational institutions from Russia, France, and Germany participated. The present research draws on our preliminary survey [15], which aimed to evaluate the attitudes of Russian university students' towards short-term language courses abroad. According to the survey results the university level students from Russia believed that their study on a short-term language course abroad during their participation in academic mobility program, changed their thoughts about the target foreign language and culture, making them more positive, and had a favourable result on their language competence.

The current investigation, cross-cultural by nature, investigates the respondents' attitudes towards short-term courses abroad, expressed by students of different nationalities, namely Russian, French and German. The authors of the study made an attempt at revealing cross-cultural differences and similarities in students' attitudes to short-term language courses abroad. Modern processes of globalization and internationalization in the context of the new worldwide experience turn the interaction of all nations into the state of dialogue of cultures. Cross-cultural phenomenon demonstrates the urgent need to overcome extreme ethnocentrism to avoid the danger of the collapse of the world civilization. At the same time, cross-cultural approach undoubtedly contributes to a deeper understanding of the cultural identity of a specific nation [13]. This identity is viewed as a result of the development of the historical processes of cross-cultural interaction and mutual enrichment of the nations on the planet [11, 16]. Cross-cultural dimension of the current research ensures deeper understanding of the nature of short-term academic stays abroad, their advantages, and

disadvantages, viewed from the perspective of students of different nationalities and can shed light on some potential pitfalls which can arise during the implementation of short-term programs on the global scale.

The literature overview

With the growing popularity of study abroad programs, the number of which has substantially risen and diversified, involving more academic disciplines, researchers from a wide range of academic fields have persistently tried to demonstrate the educational benefits of studying abroad. According to Hadis B. [3], students with the experience of an academic stay abroad become better students when they return back to their home universities to continue their study. International education researchers, such as Sutton R. & Rubin D. [10], Williams T. [12], Freed B. [8], Magnan S. & Back M. [5], Savage B. & Hughes H. [7], have connected involvement in study abroad programs with specific markers of students' successful academic performance. Graduation rates (Sutton & Rubin, 2004), and grade point average (Williams, 2005) were believed to be the most reliable indicators of students' academic progress. Researchers, who specialized in foreign language acquisition, have increasingly found study abroad programs to positively affect the development of foreign language competence of the participants (Freed, 1995; Magnan & Back, 2007). Research studies attempted to investigate the differences between language learning at home and abroad for different student groups. These projects examined specific linguistic features and language usage elements that could show differences between the students who study only in their home university and those with the experience in a foreign language immersion program (Savage & Hughes, 2014). However, according to Poole D. & Davis T. [6], the projects that aimed to assess the impact



of academic stays abroad on language acquisition took into consideration the learning outcomes of extended academic mobility programs. At the same time, to the best of our knowledge we can state that the issue connected with the analysis of productivity of short-term study abroad programs lasting two or three weeks has not been sufficiently investigated, yet. There is always a certain amount of doubt coming from international education policy makers concerning the benefits of two or three week study abroad programs. There are claims that such programs do not ensure enough time and contact hours for the participants to demonstrate measurable improvement of the target language as well as their cross-cultural competence.

Objectives, methodology and experimental design

The research questions were: 1) to investigate the students' experience with short-term language courses abroad, lasting two or three weeks; 2) to ascertain the impact of such short-term language courses abroad on language acquisition as it is perceived by language learners of Russian, French, and German nationality; 3) to conduct a cross-cultural analysis of the impact of short-term language courses abroad on language-related and culture-related issues perceived by language learners of different nationalities.

The research reports the results of the research study, conducted at Novosibirsk State Pedagogical University during the realization of an educational three national exchange program in June 2015. The method employed in the current research combined observation and a questionnaire study. The questionnaire was compiled by drawing on our previous experience, some of the questions were adapted to meet the objectives of the current survey from our research published earlier [15]. To get a better understanding of the dynamics of short-term

language courses, direct (reactive) observation was chosen as the second research method. Both continuous monitoring and time allocation were used for different kinds of activities during the project. The respondents were the students from RWTH Aachen University (Germany), Novosibirsk State Pedagogical University (Russia) and the University of Caen (France). The total number of the survey participants from three participating countries was 64, with 20 French students, 18 German students, and 26 Russian students. The gender proportion of the survey participants was the following: female students (52 %) and male students (48 %). The average age range was 20.7 years. All the participants used English as a means of communication with each other during the realization of the project. Some of them had attended short-term language courses in the UK and other English-speaking countries in the past. All of the subjects were to attend daily English language classes, specifically organized for the project participants by the receiving university administration. The participants spent one week in each of the three participating countries. Upon the completion of the Russian part of the program the students were invited to fill in the questionnaire. The students were not limited in time to fill in the form and could do that in their free time. The whole procedure of collecting the data took about 3 days. The evaluation of the significance of differences in the survey results of the three groups was done using chi-square analysis. The questionnaire included demographic questions (gender, age, year in the university, the native language(s), languages, learnt in the university, foreign languages, occupation, etc.) and the research questions. The research questions included Yes/No questions, multiple choice questions, and open-ended questions. These questions addressed the respondents' experience with short-term language courses abroad and their attitudes to such courses.



Results from Yes/No and multiple choice questions were processed with descriptive statistics tools. Open-ended questions were analyzed using key word analysis and key word frequencies. A five-point Likert scale was used to evaluate the perceived impact of short-term language courses abroad on students' language acquisition as well as language-related issues and culture-related issues.

Discussion of the research outcomes

Four questions addressed the subjects' participation in short-term language courses abroad: 'Have you ever done a short-term language course abroad? If you have, state the number of times', 'Would you like to attend a short-term language course abroad in the future?', 'Would you like to attend the same short-term language course abroad more than once?', 'Would you recommend other students to attend short-term language courses abroad?' Our study presupposed that all the respondents (100 %) attended short-term language courses abroad at

least once in 2015. 28 participants out of 64 (43.7 %) had attended short-term language courses abroad in the UK and in some other English-speaking countries before the year 2015, of which 1 subject (2.8 %) had attended the same course twice and 5 subjects (17.8 %) had attended different short-term language courses abroad regularly. According to the students' responses to the question 'Would you like to attend a short-term language course abroad in the future?', the vast majority of all the respondents (96 %) expressed great interest in participation in short-term language courses abroad in the future and all of them (100 %) would recommend other students to attend such courses abroad. As for the question 'Would you like to attend the same short-term language course abroad more than once?', only 46 % of affirmative answers were calculated. Subjects' responses to questions about participation in short-term language courses abroad (% affirmative answers) are summarized in table 1.

Table 1.

Subjects' responses to questions about participation in short-term language courses abroad (% affirmative answers)

Questions	% affirmative answers
Have you ever done a short-term language course abroad?	100
Would you like to attend a short-term language course abroad in the future?	96
Would you recommend other students to attend such courses?	100
Would like to attend the same short-term language course abroad more than once?	46

To evaluate the impact of short-term language courses abroad on students' language acquisition we chose the following six communicative language competences according to the Common European Framework of Reference for Languages: phonological, lexical, grammatical, semantic, orthographic and

orthoepic competence. By orthoepic competence the ability to produce a correct pronunciation from the written form is meant, whereas by phonological control correct sounds and intonation in speaking and listening is implied. A five-point Likert scale was used to evaluate the impact of short-term language courses abroad on



language acquisition (where 1 = “strongly disagree”; 5 = “strongly agree”). The four response categories (strongly agree, agree, disagree, strongly disagree) were combined into two nominal categories, such as agree/disagree. Then the data were presented as percentage of affirmative answers on each of the descriptors of the language competence. To evaluate the statistically significant difference in the answers among the three groups the chi- square test was used. According to the collected research data the subjects from Russia, France, and Germany unanimously gave the highest ranking to the impact of short-term language courses abroad on their phonological control (90 %, 92 %, 86 % respectively) and their lexical competence (86 %,

88 %, 84 % respectively). The difference in affirmative answers among the groups is statistically insignificant at $\chi^2 = 1.96$ for phonological control and at $\chi^2 = 1.24$ for lexical control. The impact of the attended courses on grammar (47 %, 68 %, 62 % respectively) and orthography (30 %, 48 %, 67 % respectively), expressed by Russian, French, and German participants can be characterized as less significant from learners’ perspective. It’s noteworthy that the difference in affirmative answers among the three groups is statistically significant at $\chi^2 = 9.67$ for grammar control and at $\chi^2 = 22.6$ for orthography. The evaluated impact of short-term language courses abroad on students’ linguistic competences is presented in table 2.

Table 2.

The evaluated impact of short-term language courses abroad on students’ linguistic competences

Types of linguistic competences	Affirmative answers %		
	Russian	French	German
phonological control	90	92	86
orthoepic competence	80	65	66
semantic competence	83	74	68
lexical competence	86	88	84
grammar	47	68	62
orthography	30	48	66

The detailed analysis of the impact of short-term language courses abroad on student’ attitude to language-related issues comprised the following descriptors: communicative skills, the role of English as the target language, the importance of pronunciation, the importance of extensive vocabulary, and the importance of grammar, and revealed that the respondents from the three subjects’ groups admitted equally high impact of such courses on language-related issues. The total results for each group (Russian, French, and German) were 80 %, 85 %, 79 % respectively. The difference between the results is statistically insignificant at $\chi^2 = 1.36$. The

importance of communicative skills, the role of English as the target language, and the importance of pronunciation received the highest ratings from all three groups. The importance of extensive vocabulary as well as the importance of grammar received lower ratings from all three groups. The difference in the affirmative answers among the subjects’ groups is statistically significant only regarding the importance of pronunciation ($\chi^2 = 9.67$) and the importance of grammar ($\chi^2 = 8.75$). The evaluated impact of short-term language courses abroad on language-related issues is presented in table 3.

Table 3.

The evaluated impact of short-term language courses abroad on language-related issues

Attitude to language-related issues	Affirmative answers (%)		
	Russian	French	German
communicative skills	92	96	94
English as the target language	90	89	86
importance of pronunciation	94	92	81
importance of extensive vocabulary	68	74	69
importance of grammar	58	74	63

To assess the students' attitudes towards the culture-related issues we chose the following descriptors: attitude to the people of the country, traditions and ceremonies, norms and values, public organizations, and social institutions of the country. The subjects from Russian, French, and German groups marked rather high the impact of short-term language courses abroad on their attitude towards the culture-related issues. The total results for each group were 76 %, 81 %, 75 % respectively. The difference between the

results is statistically insignificant at $\chi^2 = 2.75$. The respondents admitted equally high impact of short-term language courses abroad on their attitude to the people of the country, traditions and ceremonies, as well as norms and values, while the impact on the respondents' attitudes towards public organizations and social institutions of the country was marked as the lowest in all groups. The evaluated impact of short-term language courses abroad on culture-related issues is summed up in table 4.

Table 4.

The evaluated impact of short-term language courses abroad on culture-related issues

Attitude to culture-related issues	Affirmative answers (%)		
	Russian	French	German
people of the country	90	96	95
traditions and ceremonies	87	91	82
norms and values	85	90	81
public organizations	68	70	62
social institutions of the country	51	59	54

The research results clearly demonstrated the significance of short-term language courses abroad evaluated from students' perspective. All the participants, irrespective of their nationality, would recommend other students to attend such courses abroad and 96 % expressed great interest in their own participation in short-term language courses abroad in the future.

Moreover, 46 % of the respondents are ready to attend the same short-term language course abroad more than once. Overall, we can conclude that the research participants confirm that short-term language courses abroad have high impact on their linguistic competence, in particular on its phonological and lexical components. Such language courses meet their



expectations and satisfy their needs in the field of foreign language acquisition, and professional as well as individual growth. The survey documented a greater impact of short-term language courses abroad on students' attitudes towards the language-related issues than towards the target culture. The analysis of the students' needs and short-term language course programs, available on the university websites, can give us an explanation to such results. The focus of short-term academic stays abroad is mainly on language immersion and practice. Acquaintance with the target culture is mainly viewed by university administration and the students themselves as a supplementary instrument of developing language competence. Moreover culture-related issues are more subtle and less tangible to produce explicit results within two/three week time frame. To answer the last question of our research concerning any differences in the evaluation of the impact of such courses expressed by the subjects of different nationalities we compared the results of the three subjects' groups (Russian, French and German). On the whole, we found no statistically significant differences in students' evaluations of the impact of short-term language courses abroad dependent on the ethno-cultural paradigm. The difference in the affirmative answers among the subjects' groups was statistically significant only regarding the importance of pronunciation, the importance of grammar, grammar control and orthography, which can be explained by students' individual as well as professional preferences, as Russian

and French participants were students, majoring in foreign languages, whereas German students were majoring in technology.

Conclusion

During the last decades higher education organizations have substantially increased efforts to promote study abroad participation. Currently short-term language courses abroad are becoming more popular all over the world mainly due to the economic reasons. Our study has shown that most respondents are interested in having more experience with short-term language courses abroad in the future and give positive rating to the impact of such programs on most components of language competence. The research results proved our hypothesis that short-term language courses as a part of university students' academic mobility program have a positive impact on the development of language and cross-cultural competences from students' perspective and thus should be integrated into academic process of higher education system. In general, the research data demonstrated no statistically significant cross-cultural differences in the evaluations of short-term language courses abroad collected from Russian, French and German subjects' groups. From the theoretical and applied perspectives, the research highlights the urgent need to develop students' academic mobility via short-term language courses abroad to intensify and diversify the foreign language learning process at the university level and to enable personal as well as professional growth of the students to meet international standards in education.

REFERENCES

1. Byram M., Dervin F. *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education*. Cambridge, Cambridge Scholars Publ., 2008, 312 p.
2. Chieffo L., Griffiths L. Here to stay: Increasing acceptance of short-term study abroad programs. Ed. R. Lewin. *The handbook of practice and research in study abroad*. New York, Routledge Publ., 2009, pp. 365–380.



3. Hadis B. F. Why are They Better Students When They Come Back? Determinants of Academic Focusing Gains in the Study Abroad Experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2005, no. 11, pp. 57–70.
4. Kitsantas A. Studying Abroad: the Role of College Students' Goals on the Development of Cross-cultural Skills and Global Understanding. *College Student Journal*. 2004, no. 38 (3), pp. 441–452.
5. Magnan S. S., Back M. Social Interaction and Linguistic Gain during Study Abroad. *Foreign Language Annals*. 2007, no. 40, pp. 43–61.
6. Poole D., Davis T. Concept mapping to measure outcomes in study abroad programs. *Social Work Education*. 2006, no. 25 (1), pp. 61–77.
7. Savage B., Hughes H. How does Short-term Foreign Language Immersion Stimulate Language Learning? *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2014, no. 24 (2), pp. 103–120.
8. Scott P. Dynamics of Academic Mobility: Hegemonic Internationalisation or Fluid Globalisation. *European Review*. 2015, no. 23, pp. S55–S69. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1062798714000775>
9. *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Ed. B. F. Freed. Philadelphia, John Benjamins Publ., 1995, 345 p.
10. Sutton R. C., Rubin D. L. The GLOSSARI Project: Initial Findings from a System-wide Research Initiative on Study Abroad Learning Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. 2004, no. 10, pp. 65–82.
11. Thomas D. C. Domain and Development of Cultural Intelligence: the Importance of Mindfulness. *Group and Organizational Management*. 2006, vol. 31, no. 1, pp. 78–99.
12. Williams T. R. Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communications skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of Studies in International Education*. 2005, no. 9, pp. 356–371.
13. Yurtseven N., Altun S. Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Teachers Candidates' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. 2015, no. 2 (1), pp. 49–54.
14. Bazhenova E. Content Analysis of the Category "Academic Mobility of Students". *Middle-East Journal of Scientific Research*. 2013, vol. 13 (4), pp. 483–488.
15. Khoroshilova S., Kostina E., Bezdenezhnykh L., Vezirov T., Shibaev V. Academic Mobility: The Impact of Short-Term Language Courses Abroad on the Development of Language Competences. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015, no. 214, pp. 992–999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.691>
16. Galichin V. A., Karpukhina E. A., Matveev V. V., Sugakova A. P. *Academic Mobility under the Conditions of Internationalization of Education*. Moscow, University book Publ., 2009, 460 p. (In Russian)



© Ж. О. Жилбаев, Л. С. Сырымбетова, Б. А. Жетписбаева, М. А. Жетписбаева, Г. Н. Акбаева

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.11)

УДК 37.01

РОЛЬ МЕЖДУНАРОДНЫХ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В РАЗВИТИИ КАЗАХСТАНСКОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Ж. О. Жилбаев, Л. С. Сырымбетова, Б. А. Жетписбаева,
М. А. Жетписбаева, Г. Н. Акбаева (Караганда, Казахстан)

Казахстанская система образования, как и многих других стран, на протяжении последних лет принимает участие в международных сравнительных исследованиях. Результаты данных исследований свидетельствуют о медленном и зигзагообразном продвижении казахстанского образования к улучшению качества обучения функциональной грамотности школьников. В данной статье мы попытаемся выяснить некоторые причины того, что полученные результаты пока еще ниже среднего показателя по ОЭСР. В этой связи среди многих факторов успешности/неуспешности казахстанских школьников в решении задач TIMSS и PISA мы выделили характер учебных материалов, которые, как правило, системно излагаются в учебниках. Исходя из этого, мы проанализировали содержание ряда учебников по математике, химии и биологии на предмет наличия в них заданий, направленных на формирование функциональной грамотности школьников. Мы полагаем, что в составе математических и естественнонаучных компетенций школьников функциональная грамотность занимает доминирующее положение.

Жилбаев Жанбол Октябрович – кандидат педагогических наук, Президент, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Казахстан.

E-mail: zh.64@mail.ru

Сырымбетова Ляйля Саркытовна – кандидат педагогических наук, директор Центра трехязычного образования, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Казахстан.

E-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Жетписбаева Бахытгуль Асылбековна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета иностранных языков, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva@mail.ru

Жетписбаева Мейрамгуль Асылбековна – кандидат филологических наук, доцент кафедры методики и практики русского языка и литературы имени Г.А. Мейрамова, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Акбаева Гулден Нурмамбековна – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой английского языка и лингводидактики, Карагандинский государственный университет им. академика Е. А. Букетова, Казахстан.

E-mail: rgul.ksu@mail.ru



Такая исходная позиция для нашего исследования связана с тем, что на протяжении ряда лет Казахстан ориентирован на переход от знаниецентрированного образования к компетентностной парадигме обучения.

Ключевые слова: образование, международные сравнительные исследования, парадигматическая трансформация, инновации, международная оценка учащихся, PISA, TIMSS.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Rindermann H.** The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations // *European Journal of Personality*. – 2007. – № 21 (5). – P. 667–706.
2. **Lynn R., Meisenberg G.** National IQs calculated and validated for 108 nations // *Intelligence*. – 2010. – № 38 (4). – P. 353–360.
3. **Goldstein H.** International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study // *Assessment in Education: principles, policy & practice*. – 2004. – № 11 (3). – P. 319–330.
4. **Jakubowski M.** Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data // *Quality and Inequality of Education*. – Springer Netherlands, 2010. – P. 41–81.
5. **Wu M.** A critical comparison of the contents of PISA and TIMSS mathematics assessments // NCES “What we can learn from PISA” research conference. – 2009. – Vol. 2. – P. 1–26.
6. **Egelund N.** The value of international comparative studies of achievement—a Danish perspective // *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. – 2008. – № 15 (3). – P. 245–251.
7. **Ertl H.** Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany // *Oxford Review of Education*. – 2006. – № 32 (5). – P. 619–634.
8. **Schuelka M. J.** Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA // *Journal of Education Policy*. – 2013. – № 28 (2). – P. 216–230.
9. **Sahlberg P.** Education reform for raising economic competitiveness // *Journal of Educational Change*. – 2006. – Vol. 7, № 4. – P. 259–287.
10. **Liou P. Y., Hung Y. C.** Statistical techniques utilized in analyzing PISA and TIMSS data in science education from 1996 to 2013: A methodological review // *International Journal of Science and Mathematics Education*. – 2015. – Vol. 13, № 6. – P. 1449–1468.
11. **Winheller S., Hattie J. A., Brown G. T. L.** Factors influencing early adolescents’ mathematics achievement: High-quality teaching rather than relationships // *Learning Environments Research*. – 2013. – Vol. 16, № 1. – P. 49–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9106-6>
12. **Hannula M. S.** Finnish research on affect in mathematics: blended theories, mixed methods and some findings // *ZDM Mathematics. Education*. – 2007. – Vol. 39, № 3. – P. 197–203.
13. **Itkonen T., Jahnukainen M.** An analysis of accountability policies in Finland and the United States // *International Journal of Disability, Development and Education*. – 2007. – Vol. 54, № 1. – P. 5–23.
14. **Väljjarvi J. et al.** The Finnish success in Pisa-and some reasons behind it: Pisa 2003. 2. – Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos, 2007. – 76 p.
15. **Antikainen A.** Transforming a learning society. The Case of Finland. Frankfurt aM. – Berne, Switzerland: Peter Lang., 2005. – P. 5–21.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.11)

Zhanbol O. Zhilbaev, Candidate of Pedagogical Science, President, Y. Altynsarin National Academy of Education, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1868-1142>

E-mail: zh.64@mail.ru

Lyalya S. Syrymbetova, Candidate of Pedagogical Science, Head of Center of Trilingual Education in Republic of Kazakhstan, Y. Altynsarin National Academy of Education, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5063-3231>

E-mail: miss.syrymbetova@mail.ru

Bakhytgul A. Zhetpisbayeva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of Foreign Languages Faculty, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1528-4494>

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Meiramgul A. Zhetpisbayeva, Candidate of Philological Science, Associate Professor of G. A. Meiramov Russian Language and Literature Methodology and Practice Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8762-4649>

E-mail: zhetpisbajeva_m@mail.ru

Gulden N. Akbayeva, Candidate of Pedagogical Science, Head of English Language and Linguadidactics Department, Academician E. A. Buketov Karaganda State University, Karaganda, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0314-0944>

E-mail: rgul.ksu@mail.ru

THE ROLE OF INTERNATIONAL COMPARATIVE STUDIES IN THE DEVELOPMENT OF THE KAZAKHSTAN EDUCATION SYSTEM

Abstract

Kazakhstan's education system, like many other countries in recent years takes part in international comparative studies. As it is known, to improve the quality of education it is necessary to carry out continuous monitoring of the status and trends of its development, objective and adequate assessment of educational achievements of students. Especially it is important at the secondary level, laying the foundation for their further personal development and civic formation. Kazakhstan participation in the PISA study, TIMSS, PIRLS is dictated by a number of factors that lead to the need for reform the control and the evaluation of the education system: the integration of Kazakhstan education system into the world educational space, the implementation in Kazakhstan principles of the



Bologna process, the need to introduce international quality standards of education and control of the results, changes in the content of education, the construction of the Kazakhstan education quality assessment system.

The results of these studies indicate a slow and zigzag advancement of Kazakhstan's education to improve the quality of teaching functional literacy of students. In this article we try to find out some of the reasons that the results obtained are still below the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) average. In this regard, among the many factors of success/ failure of Kazakh students in solving problems of TIMSS (Trends in Mathematics and Science and Study) and PISA (Programme for International Student Assessment), we have identified the nature of study materials that tend to systematically set out in textbooks. Based on this, we analyzed the content of a number of textbooks in mathematics, chemistry and biology for the presence of these tasks, aimed at forming functional literacy of students. We believe that in the mathematical and natural scientific competences of students the functional literacy is in a dominant position. This starting position for our study is connected with the fact that over the years, Kazakhstan is focused on the transition from knowledge-centered education to competency paradigm of learning.

This allows more clearly define the goals of modern education policy, commensurate rate of educational progress in the world and in their own country, to track changes in the level of students' literacy in Kazakhstan over time to evaluate the factors that influence the results and the effectiveness of training and help in formulating recommendations and strategies to reform the education system in Kazakhstan.

Keywords

Education, international comparative studies, paradigmatic transformation, innovation, international student assessment, PISA, TIMS

1. Introduction

Head of the State, Leader of Nation, President of Kazakhstan Republic Nursultan Nazarbayev in his Address "Kazakhstan's way - 2050" has set the task of Kazakhstan's joining top 30 developed countries. At the same time he noted that "By 2050 purpose we will move in the difficult global competition ... There will not "Light walk" in the twenty-first century. Mid-century, is near. The developed countries of the world try on its specific strategies. The second third of the twenty-first century will be uniquely difficult, and the number of applicants in the global list of Top 30 – is very limited"¹.

Reliable tool measurement tasks are the Global Competitiveness Index (GCI), which is determined annually by the World Economic Forum (WEF)². It is known that in the literature there are many definitions of national competitiveness. According to some researchers this concept has a fairly broad scope of coverage and its very concept is not sufficiently clear. At the same time, the analysis of the problem showed that there are various aspects of this phenomena which should be taken into consideration as international cognitive ability of students personally and nation as the whole (Rindermann H.) [1], (Lynn R., Meisenberg G.) [2]; student

¹ Address of the President of the Republic of Kazakhstan, Leader of the Nation Nursultan Nazarbayev to people of Kazakhstan Strategy "Kazakhstan-2050". New political course of established state. *Kazakhstanskaya Pravda newspaper*. 2013, pp. 15–18.

² The official website of the Ministry of Economy and Budget Planning of Republic of Kazakhstan "On the results of the Global Competitiveness Index rankings of the World Economic Forum, 2011-2012 (Geneva, Switzerland)" Available at: <http://minplan.gov.kz/economyabout/568/39993> (accessed: 15.03.2016).

attainment (Goldstein H.) [3]; approaches to introduce the international exams (Jakubowski M.) [4], (Wu X.) [5]; experience of different countries in assessment (Egelund N.) [6], (Ertl H.) [7]; TIMSS, PIRLS and PISA in inclusive education (Schuelka M.) [8].

However, there is a steady trend over the recognition of the fact that competitiveness is indeed one of the fundamental problems of economic policy [9].

Does not aim to analyze definitions of these concepts, we proceed from the definition of the WEF, according to which national competitiveness is a set of political, economic and social performance factors. The World Economic Forum defines 12 such factors. At the same time there are three stages of development of the national economy:

1st stage – the stage of transition;

2nd stage – the stage of effective development;

3rd stage – the stage of innovation development (Figure 1).

From the 12 factors listed in Figure 1, the formations of two are: primary education (the fourth component of the basic requirements) and higher education and training (the fifth component of the efficiency enhancers). This first one is measured by two indicators: "The quality of primary education" and "Coverage of primary education", and the second factor identified eight positions, "Coverage of secondary education", "Reaching higher education", "Quality of education", "Quality of teaching math and science", "Quality of management schools", "Internet access in educational institutions", "The availability of research and educational services", "Staff Development".

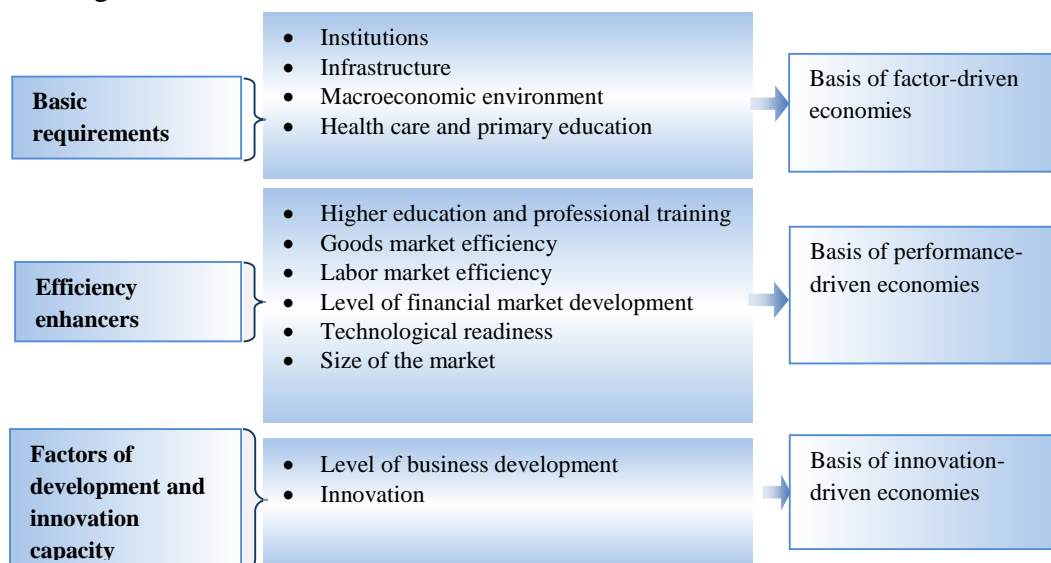


Figure 1. Indicators of GCI

In this rating Kazakhstan as a country with an economy in transition from stage 2 to 3, participates since 2013. In general, the dynamics of indicators of Kazakhstan GCI different dips to 2011. Since 2012, Kazakhstan's rating rose from 72 to 50 seats.

According to the report World Economic Forum (2014), improvement was observed in the group performance factors. Deterioration of 8 points observed by the factor of "Higher Education and Professional Training" (Figure 2).

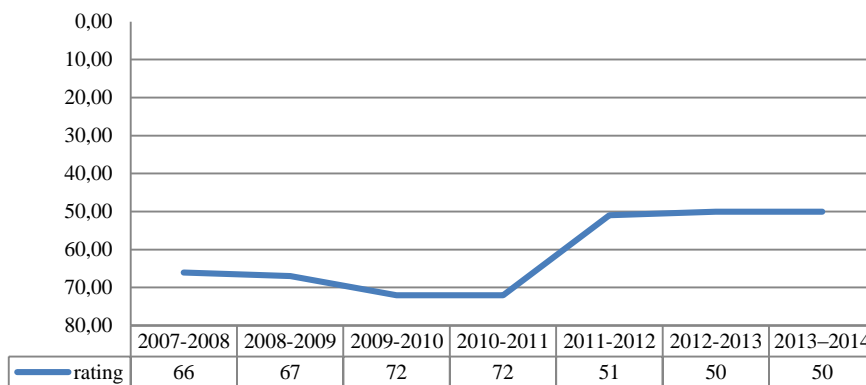


Figure 2. Dynamics of Global Competitiveness Index in Kazakhstan (in 2014) ^{3 4}

On this occasion, the Minister of Education and Science Aslan Bakenovich Sarinzhypov at a meeting of the Government of the Republic of Kazakhstan on the 4 November 2014 said that the statistics do not take into account children after grade 9 who go to college, so that to reach secondary education Kazakhstan occupies 42 place ⁵. The same is true for coverage of higher education: the indicator does not take into account students' technical and vocational education (Kazakhstan colleges do not apply to higher

education). Here, Kazakhstan occupies 62 place. In addition, the Minister said that there is improvement in the country's position on the two indicators: "The quality of management schools" and "Staff Development" (Table 1).

Today, the world is committed to building a global education strategy. Implementation mechanisms of no small importance for today recognized international comparative studies, in particular, TIMSS and PISA.

Table 1.

Rating of Kazakhstan in GCI in 2014

Indicators of GCI	Rating of Kazakhstan
Secondary school enrollment	42d place
Reaching higher education	62d place
Quality of management schools	92d place
Staff development	62d place

³ Kazakhstan and the Global Competitiveness Index. The official website of the International Institute of Modern Politics Available at: http://www.iimp.kz/default.aspx?article_id=974 (Accessed: 05.01.2016).

⁴ Development of Natural Science literacy of pupils in the content of international study of PISA, TIMSS: manual/ Y. Altynsarin National Academy of Education. Astana, 2014, 40 p. Available at: <http://www.astana-bilim.kz/files/sites/1374125625025789/files/widgets/book-catalog/1415359856263837/ru/3.%20Estestvoznaniye%20TIMSS%20PISA%20008.pdf>. (Accessed: 05.01.2016).

⁵ The meeting of the Government of the Republic of Kazakhstan on improvement of indicators of Kazakhstan in the WEF Global Competitiveness Index from November 4, 2014. Available at: <http://primeminister.kz/news/show/62/na-zasedanii-pravitelstva-rk-rassmotreny-voprosy-uluchsheniya-pokazatelej-kazahstana-v-globalnom-indekse-konkurentosposobnosti-vef-/04-11-2014>. (Accessed: 05.01.2016).



This is evidenced by the increase in the number of countries participating in the study PISA. If the first cycle of PISA–2000 was attended by only 32 countries, the forthcoming study PISA–2015 plan to take part 70 countries. CIS involves only two countries – Kazakhstan and Russia⁶.

For Kazakhstan participation in the study of PISA, TIMSS, PIRLS is dictated by a number of factors that lead to the need for reform of the control and the evaluation of the education system: the integration of Kazakhstan education system into the world educational space, the implementation in Kazakhstan of the principles of the Bologna process, the need of introduction of training quality international standards and monitoring of its results, changes in the content of education, the construction of the Kazakhstan system of education quality assessment⁷. For example, the international program TIMSS study aims which compare the quality of mathematics and science education in primary and basic schools. Research allows you to track trends in education of participating countries every 4 years, when students of 4th grade become the students of 8-th grade. Participation in such programs will raise the theory and practice of educational measurement in Kazakhstan to a higher level, to get a unique experience in the use of tools, created in accordance with international priorities in education, the most advanced procedures and technology research⁸. In turn, the PISA study conducted in mathematics, science, reading, problem solving and assesses students' ability to apply their knowledge in school and skills in life.

A key research question is: Do 15-year-old students who have received general compulsory education, have knowledge and skills that they need to function fully in society? At the same time, important indicators are: first, a person's ability to identify and understand the role of mathematics in the world to use mathematics in order to satisfy current and future requirements inherent in the thinking citizen; secondly, the ability to use natural scientific knowledge, identify problems and make informed judgments necessary for the understanding of the world and the changes that it makes to human activity; third, the ability to understand written texts, to use the content for their own purposes, the development of knowledge and opportunities for active participation in society (estimated at first understanding and reflection on the text, the use of reading for different purposes); fourth, the ability to use the knowledge and skills to solve real problems in which the way to solutions at a glance clearly determined.

As for the study of the quality of reading and understanding of the text, in this direction works program PIRLS, in which estimated are basically two kinds of reading, which most often used by students during school hours and outside school: reading to acquire literary experience and reading for mastering and using information.

2. Methodology and methods

Participation in international comparative studies allow to obtain external independent objective assessment of the competitiveness of national school systems on the basis of a

⁶ Ibekova N.T. Enhancement of Kazakstan pupils' functional literacy. Educated country. *Republican educational socio-political newspaper* Astana, 2015, no. 20(33) Available at: www.bilimdinews.kz (accessed: 15.12.2015).

⁷ State Program for Education Development of Kazakhstan for 2011-2020: accepted by the decree of

the President № 1118, December, 7 2010 Available at: http://primeminister.kz/page/article_item-34. (accessed: 15.12.2015)

⁸ Damitov B.K. [and et al.] National report on the status and development of education in the Republic of Kazakhstan. Astana, 2008, 260 p.



comparison with international best practices, which stimulates the improvement of national systems of education quality assessment. Based on the results of the international comparisons, policy in a number of countries are taking initiatives to reform educational systems [10].

The results of international rankings largely determine the nature of pedagogical innovations, so Kazakhstan's participation in research is very important. Not less important is the study and analysis of how the results of comparative studies, and the process of preparation for such studies. Note the preparation process can be a purposeful, i.e., "Point, relevant, fragmentary" and a system for the long term. In this sense, our research is aimed at identifying the real situation of preparedness students for international exams and on this basis, makes appropriate recommendations on the professional use of the results obtained in the previous stages. This will provide a critical understanding of the traditional ideas and the development of new constructs for further development.

While working on the article, we used the following set of research methods: analysis of textbooks, a sociological survey, comparative analysis, mathematical processing of statistical data.

3. Results and discussion

According to official sources, the study of TIMSS in Kazakhstan the first time was in 2007. Then only 4 grade students participated and in 2011 there were involved students of 8th form. Therefore, the dynamics of the indicators we have traced only in the context of 4th form. To identify the dynamics of the indicators we calculated the ratio of occupied positions of importance. For example, in mathematics boost factor was 7.2 in 2007 and 1.9 in 2011, 5th place from 36, while the growth rate was negative (-5.3), i.e., position Kazakhstani schoolchildren went on a sharp decline⁹. A smaller decrease was observed in the indicators for the natural sciences. Here, growth rate (-2.1) also is a negative number (Table 2, Figure 3).

Thereby, the second phase study participation TIMSS pupils of 4th form of Kazakhstan significantly lowered position in comparison with the results of the previous cycle.

In the PISA study, Kazakhstan participated twice – in 2009 and 2012. If the results of the PISA–2009 for Kazakhstan were disappointing, the PISA–2012 showed positive developments. But the results are still below the OECD average¹⁰.

Table 2.

Information on the rating of Kazakhstan in TIMSS (4 classes)

Disciplines	Rating		boost factor rating		growth rate in the rating
	2007 year	2011 year	2007 year	2011 year	
mathematics (MD)	5 from 36	27 from 50	7,2	1,9	-5,3
Natural Sciences (NS)	11 from 36	32 from 50	3,3	1,6	-1,7

⁹ Beisen D. What to teach Kazakhstani students and how to improve the results of students in PISA-2015 [Electronic resource]. Access mode: <http://idea-lab.kz/idei/pisa/>

¹⁰ Kultumanova A. [and et al.] Main results of an international study of educational achievements of 15-year-old students PISA-2012. Astana, NCEA Publ., 2013, 283 p.

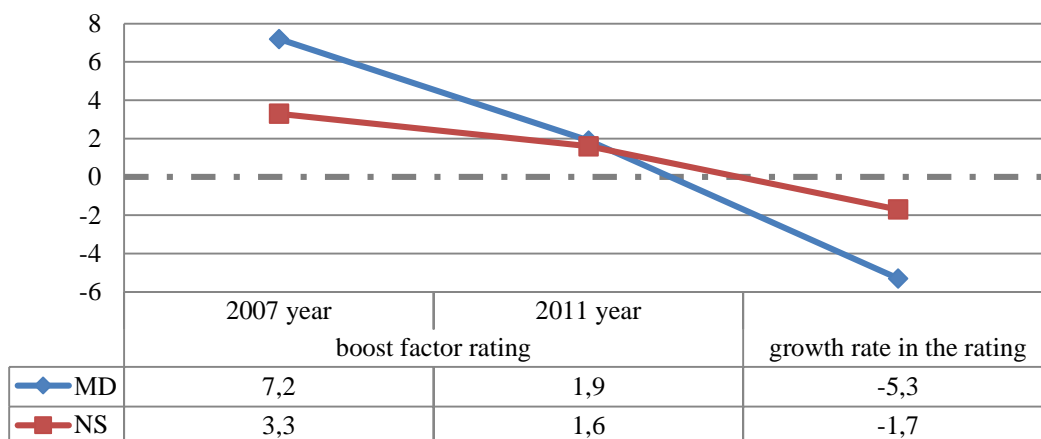


Figure 3. Dynamics of results in Kazakhstan in TIMSS (4 form)

In general, the comparative figures of 2009 and PISA–2009 and PISA–2012 are reflected in the materials of Table 3 and Figure 4.

Here, we have also identified the coefficient significance of the taken position where Literacy

reader observed negative value (-0.07) in the growth rate indicators. But on mathematical and scientific literacy of Kazakhstani students raised their rating of 0.1 and 0.13, respectively.

Table 3.

Information on the rating of Kazakhstan in PISA

Disciplines	Rating		Boost factor rating		Growth rate in the rating
	2009 year	2012 year	2009 year	2012 year	
Reading	59 из 65	63 из 65	1,1	1,03	-0,07
Mathematics	53 из 65	49 из 65	1,23	1,33	+0,1
Natural history	58 из 65	52 из 65	1,12	1,25	+0,13

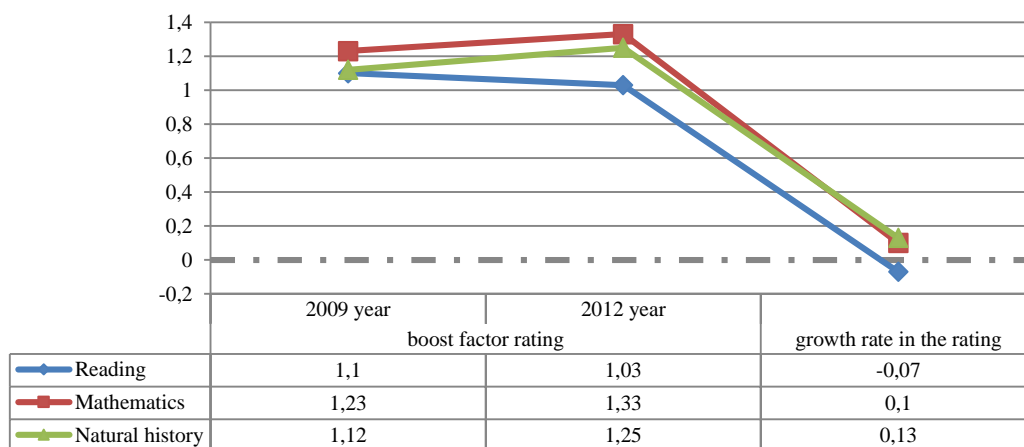


Figure 4. Dynamics of results of Kazakhstan in PISA

As the number of participating countries in 2009 and 2012 remained the same (65 countries), the identification of the dynamics of indicators of Kazakhstan we have reflected in the literal sense (see Figure 5). In general, our students receive strong subject knowledge, but often do not know how to apply them in life.

In order to determine the causes, we analyzed the quality of the training material, to be

precise, educational tasks. It is clear that the factors of success of training have a very wide range, in particular the relationship between teachers and pupils, motivation and self-esteem training, relevant to a particular academic subject [11], the cultural diversity of the community [12–13], language learning [14], form a relationship to the formation of a particular culture community [15].

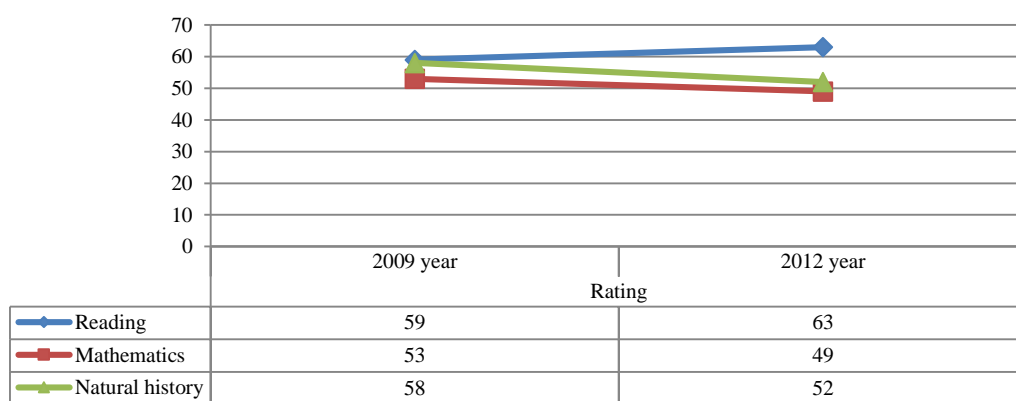


Figure 5. Dynamics of results of Kazakhstan in PISA

But we are deeply convinced primary means of communication of teacher with the students are just learning tasks: the teacher creates the tasks, thinks the algorithm of implementation, and students do and performs these tasks.

With this in mind, we conducted an analysis of textbooks in chemistry and biology. The analysis was aimed at identifying the proportion of teaching jobs by the type of TIMSS and PISA (Table 4, Figure 6).

Table 4.

Proportion of educational tasks by type TIMSS in biology textbooks (in %)

	«Knowledge»	«Usage»	«Discussion»
6 th form	41,2	30	28
7 th form	75	19	4,6
8 th form	41	30	28

The histogram in Figure 6 shows a significant predominance of knowledge - component in the training materials which are not supported by the practical application of the knowledge. Particularly alarming situation is with the thrust of educational materials for the

development of reasoning and thinking abilities of schoolboys. At the same time there is the negative dynamics of indicators: the older class, the lower the proportion of learning activities for the development of scientific literacy.

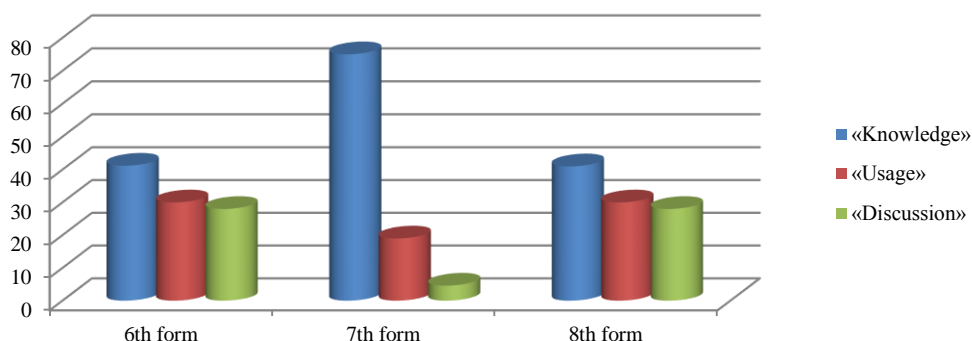


Figure 6. Comparative data on the availability of jobs by TIMSS type in biology textbooks (in %)

Approximately the same situation remains in educational material for chemistry.

For example, in chemistry textbook for 8th form¹¹ tasks of PISA type was 5.1 % in the part "Context"; 34.9 % in the part "Competence", 37 % in the part "Natural sciences" and 23 % in the part "Categories of knowledge about science".

In a chemistry textbook for 9th form¹² and in chemistry textbook for the 10th form as a social and humanitarian direction, and as a Natural and Mathematics¹³ tasks of PISA type are used only

in certain subjects related to the study of the properties of metals and non-metals and their compounds, and is up 4.4 %.

In a chemistry textbook for 11th form of social-humanities¹⁴ tasks of PISA type are 9.4 %; 36.3 %; 23.5 % and 29.4 % (respectively, the above sections). In a chemistry textbook for the 11th form of a Natural and Mathematics¹⁵, these tasks are made out 3 %; 45.2 %; 31 % and 2% respectively generalized indicators of PISA (Figure 7).

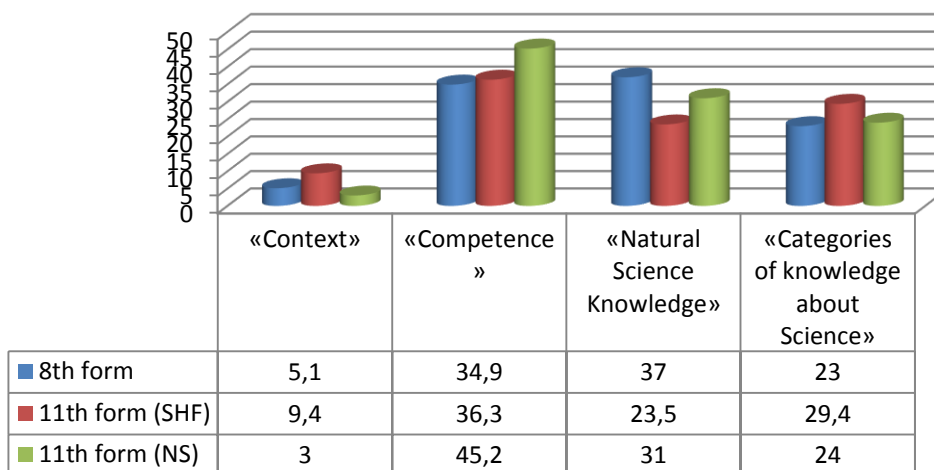


Figure 7. Percentage of educational tasks on PISA type in the textbooks of chemistry (in %)

¹¹Chemistry: textbook for 8th form / N. N. Nurakhmetov [and et al.]. Almaty, Mektep Publ., 2012, 191 p.

¹²Chemistry: textbook for 9th form / N. N. Nurakhmetov [and et al.]. Almaty, Mektep Publ., 2013, 252 p.

¹³Chemistry: textbook for 10th form / N. N. Nurakhmetov [and et al.]. Almaty: Mektep Publ., 2014, 187 p.

¹⁴ Chemistry: textbook for 11th form (social-humanities) / N. N. Nurakhmetov [and et al.]. Almaty, Mektep Publ., 2011, 179 p.

¹⁵ Chemistry: textbook for 11th form (naturals and mathematics) / A. E. Temirbulatova [and et al.]. Almaty, Mektep Publ., 2011, 209 p.

The above histogram shows that the situation of educational tasks aimed at creating scientific literacy in chemistry textbooks more comforting than the situation with biology textbooks, since in the first case, a certain percentage of jobs focused on the formation of natural "Competence" (there are more than tasks in the "Natural Science Knowledge"). However, the prevalence of job group "Categories of knowledge about Science" over the tasks of the "Context" suggests that a fundamental educational material than its application (practice-) character.

If we trace the proportion of learning activities which are focused on the formation of scientific literacy in the context of the two

directions (SHF and NS), in contrast to the textbooks on chemistry, biology textbooks show the ambiguity of fundamental differences of social and humanities education of natural science areas. This is especially true in biology textbooks for 11forms, where we have seen a sharp decline in the share of educational tasks aimed at the formation of scientific literacy of the students who choose this field of study (Figure 8).

It was found that in teaching materials knowledge component is predominant. Particularly alarming situation is with educational tasks for reasoning and thinking.

Overall, the analysis showed that the training material for the formation of scientific literacy is very low.

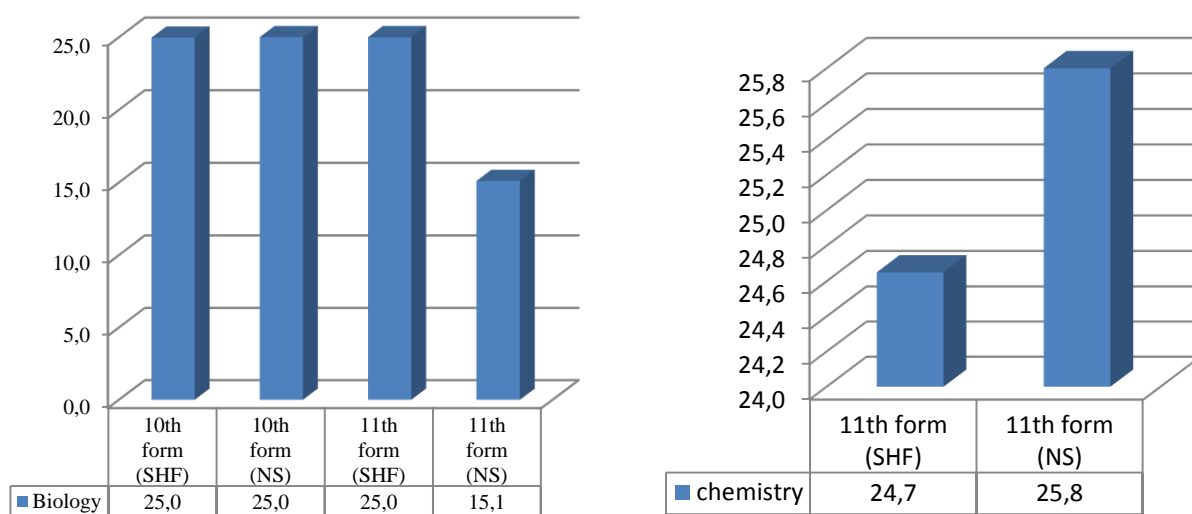


Figure 8. Percentage of learning activities focused on the formation of scientific literacy in the context of the natural sciences and the social and humanitarian fields of study (in %)

That is our textbooks on the chemistry and biology help to prepare poorly for the participation of Kazakh students in the research TIMSS and PISA. Clearly, the system of educational tasks – is not the only factor of success. It is important to be aware of these studies.

We conducted a snap poll among pupils, students and parents. And it turned out that our children have little or no idea of the TIMSS and PISA. Parents know more about it (Figure 9).

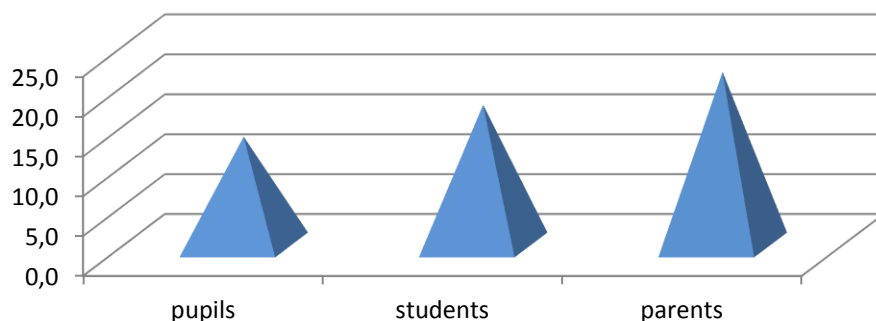


Figure 9. Indicators of awareness of international comparative studies of pupils, students and parents (in %)

The main source of information on the TIMSS and PISA are friends, in the second

position – the media, and educators take a third position (Figure 10).

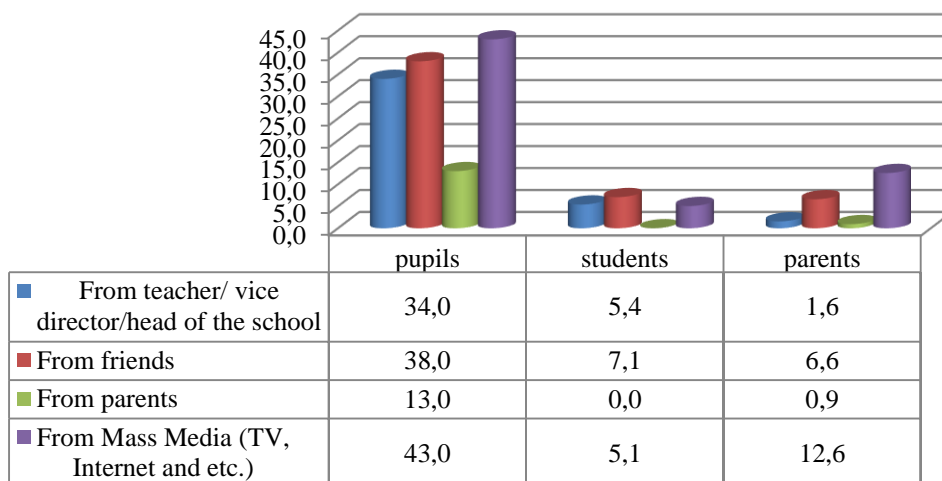


Figure 10. Information about the sources of information in the field of international comparative studies (in %)

As a consequence, the vast majority of respondents in all three categories, cannot judge the relevance of our participation in these studies and the importance of such participation to the country as a whole (Figure 11).

Overall, the analysis of the results of Kazakhstan's participation in the PISA–2009, PISA–2012, TIMSS–2011 revealed the following problems:

1 "Kazakhstan students have problems with the understanding of discontinuous texts using graphs and tables, and cannot correctly interpret formulated problem" (World Bank experts in the study of Program for International Student Assessment (PISA)).

2 "Analysis of the results showed that the problem with readers' skills of Kazakhstani students associated with an excellent understanding of the solid, classical texts, while there are problems with the understanding of discontinuous texts using graphs and tables. Students are able to remember and describe good information, but have difficulty with its generalization and with the ability to control the strategic reading. This problem can be solved by developing new curricula and standards" (consultant and expert in the assessment and monitoring of student achievement, the World Bank, Mark Selman).

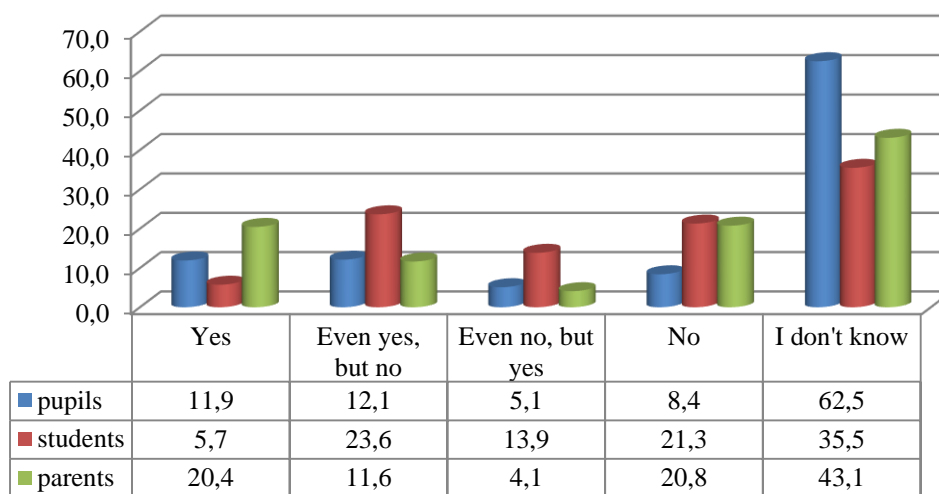


Figure 11. Information on the understanding of the importance of Kazakhstan's participation in international comparative studies (in %)

3 "As a result of PISA–2012 it is clear that students are able to formulate the problem, but cannot interpret it correctly. At the same time nine out of ten OECD countries, by contrast, have the opposite tendency. We should think about how to build training programs so as to improve the results of Kazakhstan in the PISA–2015"(consultant and an expert in the assessment and monitoring of student achievement, the World Bank, **Mark Selman**).

4 "The teachers of secondary schools of the republic have strong subject knowledge, but do not learn to apply them in real-world, real-life situations" (conclusions of PISA–2009).

5 "Kazakhstan, along with countries such as China and Malaysia improve their results, but they are below the OECD average" (conclusions of PISA–2012).

4. Conclusion

The results of Kazakhstan's participation in these studies have shown that there is an urgent need to improve the quality of education.

Therefore, updating of the content of secondary education is advantageously carried

out taking into account the requirements of international studies (PISA, TIMSS, PIRLS). This opportunity can be expanded in the formulation and solution of the following tasks:

1) Strengthen the content of natural science education programs in elementary and primary schools.

2) Start of work on the development of learning activities based on real-life situations; increase the number of tasks that simulate specific practical situations.

3) Insert the textbooks more tasks of practical content, tests in various formats, and interesting challenges to the application of knowledge in unusual situations.

4) Inform the public widely, parents and students about the importance and specificity of the international comparative studies.

5) Develop and publish guidelines on the use of the recommendations of international comparative studies, the collection of tasks.

6) Use a job to check the functional literacy of students in the framework of the final certification of pupils of 9 and 11 forms.



REFERENCES

1. Rindermann H. The g-factor of international cognitive ability comparisons: The homogeneity of results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-tests across nations. *European Journal of Personality*. 2007, no. 21 (5), pp. 667–706.
2. Lynn R., Meisenberg G. National IQs calculated and validated for 108 nations. *Intelligence*. 2010, no. 38 (4), pp. 353–360.
3. Goldstein H. International comparisons of student attainment: some issues arising from the PISA study. *Assessment in Education: principles, policy & practice*. 2004, no. 11 (3), pp. 319–330.
4. Jakubowski M. Institutional Tracking and Achievement Growth: Exploring Difference-in-Differences Approach to PIRLS, TIMSS, and PISA Data. *Quality and Inequality of Education*. Springer Netherlands Publ., 2010, pp. 41–81.
5. Wu M. A critical comparison of the contents of PISA and TIMSS mathematics assessments. *NCES "What we can learn from PISA" research conference*. 2009, vol. 2, pp. 1–26.
6. Egelund N. The value of international comparative studies of achievement—a Danish perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. 2008, no. 15 (3), pp. 245–251.
7. Ertl H. Educational standards and the changing discourse on education: the reception and consequences of the PISA study in Germany. *Oxford Review of Education*. 2006, no. 32 (5), pp. 619–634.
8. Schuelka M. J. Excluding students with disabilities from the culture of achievement: the case of the TIMSS, PIRLS, and PISA. *Journal of Education Policy*. 2013, no. 28 (2), pp. 216–230.
9. Sahlberg P. Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational Change*. 2006, vol. 7, no. 4, pp. 259–287.
10. Liou P. Y., Hung Y. C. Statistical techniques utilized in analyzing PISA and TIMSS data in science education from 1996 to 2013: A methodological review. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2015, vol. 13, no. 6, pp. 1449–1468.
11. Winheller S., Hattie J. A., Brown G. T. L. Factors influencing early adolescents' mathematics achievement: High-quality teaching rather than relationships. *Learning Environments Research*. 2013, vol. 16, no. 1, pp. 49–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10984-012-9106-6>
12. Hannula M. S. Finnish research on affect in mathematics: blended theories, mixed methods and some findings. *ZDM Mathematics. Education*. 2007, vol. 39, no. 3, pp. 197–203.
13. Itkonen T., Jahnukainen M. An analysis of accountability policies in Finland and the United States. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2007, vol. 54, no. 1, pp. 5–23.
14. Välijärvi J. et al. *The Finnish success in Pisa-and some reasons behind it: Pisa 2003*. 2. Jyväskylän, Jyväskylän yliopisto Publ., Koulutuksen tutkimuslaitos, 2007, 76 p.
15. Antikainen A. *Transforming a learning society. The Case of Finland*. Frankfurt aM. Berne, Switzerland, Peter Lang. Publ., 2005, pp. 5–21.



www.vestnik.nspu.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ,
КУЛЬТУРОЛОГИЯ

PHILOLOGY AND CULTURAL



© И. В. Архипова

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.12)

УДК 811.112.2 (075.8)

ПРЕДЛОЖНЫЙ ДЕВЕРБАТИВ КАК КОНСТИТУЕНТ ЗАВИСИМОГО ТАКСИСА СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

И. В. Архипова (Новосибирск, Россия)

Статья посвящена рассмотрению немецких высказываний с предложными девербативами с точки зрения формирования в них отношений зависимого таксиса.

В статье раскрывается термин «предложные девербативы». Предложные девербативы являются важнейшими конституентами функционально-семантического поля зависимого таксиса современного немецкого языка.

В результате анализа было выявлено, что немецкие предложные девербативы участвуют в реализации таксисных значений одновременности/предшествования/следования.

Немецкие предлоги während, vor, nach, seit, in, bei, mit, unter выполняют так называемую «таксисообразующую функцию» и маркируют определенный тип таксисных отношений. Высказывания с предложными девербативами с предлогами дифференцированного временного значения während, vor, nach, seit являются центральными компонентами функционально-семантического поля зависимого таксиса. Они характеризуются наибольшей степенью специализации осуществления таксисной функции и содержат эксплицитные показатели таксисных отношений одновременности/разновременности. Немецкие высказывания с предлогами гетерогенной семантики in, bei, mit, unter являются периферийными конституентами данного функционально-семантического поля.

В высказываниях с предлогами in, bei, mit, unter формируются отношения обстоятельственного таксиса, предполагающие синкретизм таксисных отношений одновременности в «чистом виде» и некоторых других обстоятельственных значений (модальных, медиальных, кондициональных, каузальных, концессивных и др.). В таких высказываниях имеют место так называемые обстоятельственно-таксисные отношения одновременности: модально-, медиально-, кондиционально- и каузально-таксисные отношения.

Ключевые слова: *предложный девербатив, конституент, таксис, зависимый таксис, функционально-семантическое поле зависимого таксиса, центральные компоненты функционально-семантического поля зависимого таксиса, периферийные компоненты функционально-семантического поля зависимого таксиса, обстоятельственный таксис*

Предложные девербативы представляют собой важнейший компонент или конституент

функционально-семантического поля зависимого таксиса современного немецкого языка.

Архипова Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: irarch@yandex.ru



Как особую грамматическую категорию таксис в отечественной лингвистике выделяют со второй половины XX века. О грамматической категории таксиса впервые в 1972 году пишет лингвист Р. О. Якобсон. Он рассматривает таксис как одну из категорий, не относящихся к типу шифтеров и определяет его следующим образом: «Таксис характеризует сообщаемый факт по отношению к другому сообщаемому факту и безотносительно к факту сообщения» [16, с. 95–114].

Определение конstituентов или «компонентов» (согласно терминологии А. В. Бондарко) функционально-семантического поля (ФСП) таксиса основывается на систематизированном исследовании ФСП таксиса, проведенном на материале русского языка отечественным языковедом А. В. Бондарко¹.

Таксис в рамках данной теории получает статус функционально-семантической категории, отражающей временную сопряженность действий в полипредикативных конструкциях, которая включает отношения одновременности/разновременности, неопределенно-временные и отношения обусловленности [1; 8].

Отечественный языковед А. В. Бондарко характеризует функционально-семантическое поле таксиса как некоторое сложное поле², имеющее компактную полицентрическую структуру с двумя сферами: зависимого и независимого таксиса, каждая из которых, в свою очередь, обладает своими центральными и периферийными компонентами [1; 8].

Сфера зависимого таксиса русского языка, описываемая в работах А. В. Бондарко, Т. Г. Акимовой, Н. А. Козинцевой, М. Б. Нуртазиной, Л. Н. Оркиной³, Н. В. Семёновой⁴, О. М. Безродновой, М. С. Хасановой и др. образуется деепричастными конструкциями, являющимися центральными конstituентами ФСП зависимого таксиса, а также конструкциями с причастиями и предложно-падежными конструкциями типа: «при рассмотрении», «при переходе» и др. [1; 3; 5; 7; 8; 11–15]. Последние выступают в качестве периферийных компонентов данного функционально-семантического поля.

Детализированных сравнительно-типологических исследований категории таксиса в русском и немецком языках, а также комплексное описание функционально-семантического поля таксиса в немецком языке почти не проводилось. Исключение составляют работы отечественного лингвиста С. М. Полянского, представившего функционально-семантические основы категории таксиса на материале конструкций с однородными предикатами в немецком языке [12–13].

К вопросу освещения таксисных значений в высказываниях с причастными конструкциями в немецком и русском языках обращались отечественные лингвисты С. М. Полянский⁵ и О. М. Безроднова [7; 12–13].

Важная роль в осуществлении функции зависимого таксиса в немецком языке отво-

¹ Бондарко А. В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984.

² Бондарко А. В. Основы функциональной грамматики: Языковая интерпретация времени. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.

³ Оркина Л. Н. *Отношение обусловленности уступительного типа в неспециализированных структурах: монография*. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический институт им. И. Я. Яковлева, 2004.

⁴ Семёнова Н. В. Категория таксиса в современном русском языке: монография. – Саарбрюккен: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.

⁵ Полянский С. М. Основы функционально-семантического анализа категории таксиса (на материале немецкого языка): учебное пособие к спецкурсу. – Новосибирск: Изд-во НГПИ, 1990.

дится важнейшим конституентам функционально-семантического поля зависимого таксиса современного немецкого языка – высказываниям с предложными девербативами [6].

Проблема описания структурно-семантических особенностей немецких девербативов неоднократно привлекала внимание отечественных и зарубежных лингвистов (Н. Н. Зольникова, К. Е. Зоммерфельдт, St. Hartmann, W. Fleischer⁶, Th. Schippan и др.) [2; 4; 9–10].

Н. Н. Зольникова описывает структурно-семантические особенности и словообразовательные модели девербативов в русском и немецком языках, выявляя при деривационно-семантические свойства суффиксов, участвующих в образовании анализируемых имён [9].

К. Е. Зоммерфельдт уделяет более пристальное внимание рассмотрению семантики и валентностных свойств немецких девербативных существительных [10].

Т. Шиппан приводит семантическую классификацию отглагольных имён существительных с учётом их ревербализации, т. е. обратной трансформации в производящий глагол [2].

Большинство из языковедов оставляет без внимания так называемый аспектуально-таксисный потенциал немецких девербативов, способных участвовать в реализации отношений зависимого таксиса. Детальному функционально-семантическому описанию немецких высказываний с предложными девербативами посвящены работы лингвиста И. В. Архиповой⁷.

Высказывания с предложными девербативами как конституенты функционально-семантического поля зависимого таксиса немецкого языка характеризуются определенной гетерогенностью [6].

Сложность компактной полицентрической структуры функционально-семантического поля таксиса обуславливается, соответственно, различием функций зависимого и независимого таксиса, с одной стороны, и наличием центральных и периферийных конституентов в каждой из сфер таксиса, с другой⁸.

Определение центральных компонентов той или иной сферы таксиса основывается прежде всего на критерии «наибольшей специализации того или иного языкового средства по отношению к рассматриваемой функции» [14, с. 241].

Центральными компонентами анализируемого функционально-семантического поля являются высказывания, характеризующиеся наибольшей степенью специализации осуществления таксисной функции и содержащие те или иные эксплицитные показатели таксисно-хронологических отношений в «чистом виде». К ним относятся высказывания с предложными девербативами с предлогами дифференцированного временного значения *während, vor, nach* и *seit*. Например:

*Während des Absingens der zweiten Stro-
phe war es im Saale wieder unruhig geworden* (H. Fallada)

*Eine halbe Stunde vor dem Abpfeifen ver-
ließ das Kommando die Kammer* (B. Apitz)

*Ich habe nach einigem Überlegen auf Blu-
men verzichtet ...* (J. Becker)

⁶ *Fleischer W.* Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1974.

⁷ *Архипова И. В.* Таксисные отношения в высказываниях с предложными девербативами // Функциональные свойства единиц языка. Коллективная

монография. – Пермь: НП ВПО «ПСИ», 2011. – С. 16–46.

⁸ *Бондарко А. В.* Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984. – С. 79–81.



Inzwischen hatte sich die Tür des Wohnzimmers geöffnet, in dem Grete *seit dem Einzug der Zimmerherren* schlief ... (Fr. Kafka)

Немецкие предлоги обладают мощным потенциалом достаточно чётко и однозначно эксплицировать таксисные одновременности или разновременности (следования/предшествования). Они являются при этом так называемыми маркерами или экспликаторами таксисного значения одновременности (предлог *während*), предшествования (предлог *vor*) или следования (предлоги *nach, seit*). Например:

Robert machte *während des Sprechens* ganz kleine Bewegungen mit der Hand (L. Frank).

Vor dem Abschied legte uns der schlichte Künstler noch ein großes Buch *vor* ... (Weiser)

Nach einigem Besinnen nahm ich mein Fanggerät und machte mich wieder auf die Wanderung (Th. Storm).

Hier hatte seit Generationen schon *seit der Vertreibung der Spanier*, eine Familie von Schmieden ihr Handwerk ausgeübt (A. Seghers).

Периферийными конституентами данного функционально-семантического поля являются те высказывания, в которых таксисная функция проявляется в наименьшей степени. Периферийными конституентами поля зависимого таксиса немецкого языка являются высказывания, содержащие предложные девербативы с предлогами полицентрической или гетерогенной семантики *in, bei, mit* и *unter* [6]. Например:

Wir schlafen und schlafen, *im Stehen, im Liegen, im Hocken*, krumm auf Tornistern und Paketen, wir schlafen (E.M. Remarque)

Aber beim Erinnern überfällt mich ein anderer Duft und ich denke an die großen Hyazinthenfelder längs der graden Pappelallee ... (H. Fallada).

Mit einem höflichen, aber etwas gleichgültigen Kopfnicken ... erwiderte Allan ihren Händedruck (B. Kellermann).

... und nach ihm halfen sie einem langhaarigen jungen Mann, der angewidert zusammenzuckte *unter der Berührung von Rethorn*, zur Seite trat und den Ärmel seines Jacketts glattstrich (S. Lenz)

В немецких высказываниях с предлогами *in, bei, mit, unter* формируются отношения *обстоятельственного таксиса* (термин наш – И. В. Архипова) [6], предполагающие синкретизм таксисных отношений одновременности в «чистом виде» и некоторых других обстоятельственных значений (модальных, медиальных, кондициональных, каузальных, концессивных и др.).

В таких высказываниях немецкого языка формируются называемые обстоятельственно-таксисные отношения одновременности – модально-, медиально-, кондиционально- и каузально-таксисные отношения [6]. Например:

Und der letzte König von Sachsen *verschwand, unter Anlegen der Hand an die Mütze*, in seiner viel zu großen Wohnung (E. Kästner).

Aber mein Vater schwieg auf der ganzen Fahrt, er *strafte mich mit einem Schweigen* ... (S. Lenz).

Bei zärterem Abtasten ergab jedoch das Schreiben mehr an Eigenart und Persönlichkeit, als man beim ersten Lesen vermutet hatte (H. Hesse).

Der Vogel war *beim Aufblitzen des Lichtes* erschrocken und sah mich aus verschlafenen Augen starr und glasig an (H. Hesse)

Немецкие высказывания с предлогами *in, bei, mit* являются семантически гетерогенными. Предлоги *in, bei, mit* являются неоднородными⁹ и занимают некоторое промежуточное положение в единой системе предлогов

⁹ Forstreuter E., Egerer-Möslein K. Die Präpositionen. – 1. Auflage. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1978. – 119 S.



как экспликаторов или маркеров таксисных значений. Темпоральный потенциал данных предлогов позволяет их в ряде случаев относить к центральным компонентам функционально-семантического поля зависимого таксиса в современном немецком языке. При этом они участвуют в формировании таксисных отношений полной или частичной одновременности. Например:

Er schaut im Sitzen zu den anderen empor, die schon stehen ... (A. Zweig)

Beim Ausspannen des Pferdes sang er rauh vor sich hin, was er noch nie getan hatt (L. Rinser)

Mit der Erinnerung an den Besuch des Herrn stürzte das Glück in sie hinein (L. Frank)

Одновременными (полностью/частично) являются при этом основное действие глагольного сказуемого и побочное/сопутствующее девербативного существительного, соотносимые между собой по так называемым «по срединным фазам их протекания» [12–13] и совпадающие полностью или частично по их временным или длительностным параметрам. Например:

Sie tranken im Stehen die Gläser aus (H. Böll)
Beim Eintritt des Alten aber war mit diesen Schülern eine merkliche Veränderung vorgegangen, sie waren nämlich über ein Vierteljahrhundert hinweg wirklich wieder Schüler geworden (F. Werfel)

Mit dem Anschleifen der Kauffläche von minus sechs setzte ich den Zwischenschnitt: Die ehemaligen Länder räumen den Bahnsteig vier (G. Grass)

Итак, в результате исследования было выявлено, что предложные девербативы, будучи важнейшими конституентами функционально-семантического поля зависимого таксиса современного немецкого языка, участвуют в реализации таксисных значений одновременности/ предшествования/следования. Немецкие предлоги *während, vor, nach, seit, in, bei, mit, unter* выполняют при этом так называемую «таксисообразующую функцию» и маркируют определенный тип таксисных отношений одновременности, следования или предшествования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Bondarko A. V.** Functional grammar: a field approach. *Linguistic & literary studies in eastern europe*. – Amsterdam: John Benjamins, 1991. – 207 p.
2. **Hartmann St.** Das Wortbilden und die Wortbildung. Was grammatikalischer Wandel über Sprache und Kognition verrät // *Nouveaux Cahiers d'Allemand*. – 2013. – № 31 (2). – P. 163–175.
3. **Semenova N., Sitsyna-Kudryavtseva A.** About the Term “Dependent Taxis” in Modern Linguistics // *The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture*. – 2015. – Vol. 200. – P. 149–156.
4. **Schippan Th.** Die Verbalsubstantive der deutschen Sprache der Gegenwart / Th. Schippan // *Deutschunterricht*. – 1968. – № 10. – S. 516–526.
5. **Акимова Т. Г., Козинцева Н. А.** К определению значения зависимого таксиса в русском языке (на материале конструкций с деепричастиями) // *Учен. зап. Тартусского гос. ун-та. Функциональные аспекты грамматики русского языка*. – 1985. – Вып. 719. – С. 44–61.
6. **Архипова И. В.** Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012 – 148 с.
7. **Безроднова О. М.** Таксисные значения причастий русского языка // *Вестник Башкирского университета*. – 2009. – № 1, Том 14. – С. 87–91.



8. **Бондарко А. В.** Анализ глагольных категорий в системе функциональной грамматики // АСТА LINGUISTICA PETROPOLITANA. Труды Института лингвистических исследований РАН / отв. ред. Н. Н. Казанский; Т. XI. Ч. 1. Категории имени и глагола в системе функциональной грамматики / под ред. М. Д. Воейкова, Е. Г. Сосновцева. – СПб.: Наука, 2015. – С. 21–36.
9. **Зольникова Н. Н.** Отглагольные имена в немецком и русском языках // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7. – С. 242–252.
10. **Зоммерфельдт К. Е.** О классификации отглагольных существительных // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 5. – С. 12–18.
11. **Нургазина М. Б.** Семантический потенциал таксиса при реализации идеи времени // Вестник КазНУ. Серия филологическая. – 2010. – № 4-5 (128-129). – С. 127–129.
12. **Полянский С. М.** Зависимый таксис в высказываниях с причастием I (на материале современного немецкого языка) // Функционирование грамматических категорий / отв. ред. А. М. Мухин. – М.: АН СССР, Ленинградск. отделение Ин-та языкознания, 1989. – С. 121–129.
13. **Полянский С. М.** К установлению признаков функционально-семантической категории таксиса // Функциональный анализ значимых языковых единиц в парадигматике и синтагматике: межвуз. сб. науч. тр. / Новосибирск. гос. пед. ин-т; Редкол.: С. М. Полянский (отв. ред.) и др. – Новосибирск: НГПИ, 1991. – С. 3–18.
14. **Теория функциональной грамматики. Введение. Аспектуальность. Временная локализованность. Таксис** / редкол.: А. В. Бондарко (отв. ред.) и др.; АН СССР, Ин-т языкознания. – Л.: Наука, 1987. – 348 с.
15. **Хасанова М. С.** Критерии разграничения таксисных значений (на примере русского и татарского языков) // Вестник Башкирского университета. – 2010. – № 1, Т. 15. – С. 86–89.
16. **Якобсон Р. О.** Шифтеры, глагольные категории и русский язык // Принципы типологического анализа языков различного строя: сб. статей / сост. и предисл. О. Г. Ревзиной. – М.: Наука, 1972. – С. 95–114.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.12)

Irina Victorovna Arkhipova, Candidate of Philological Sciences, Professor of Department of German Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0685-335X>
E-mail: irarch@yandex.ru

THE PREPOSITIONAL VERBAL NOUN AS A CONSTITUENT OF THE HYPOTACTIC TAXIS IN MODERN GERMAN

Abstract

In the article German sentences with the prepositional verbal nouns are considered from the point of view of relations of hypotactic taxis. The article describes the concept of “the prepositional verbal nouns”. The prepositional verbal nouns are constituents of the functional-semantic field of the hypotactic taxis in modern German.

This article is devoted to consideration of the German sentences with prepositional verbal nouns from the point of view of forming in them relations of dependent taxis. Prepositional verbal nouns are the most important constituents of functional-semantic field of dependent taxis in Modern German.

The analysis revealed that german prepositional verbal nouns participate in the implementation of taxis values of simultaneity/preceding/consecution. German prepositions während, vor, nach, seit, in, bei, mit, unter perform the so-called “taxiforming function” and mark a certain type of taxis relations. Statements with prepositional verbal nouns with prepositions of differential temporary values während, vor, nach, seit are central components of a functional-semantic field of dependent taxis. They are characterized by the highest degree of specialization of the implementation of taxis function and contain explicit indicators of taxis relations of simultaneity/asynchronicity. German sentences with prepositions of heterogeneous semantics in, bei, mit, unter are peripheral constituents of the functional-semantic field.

In statements with prepositions in, bei, mit, unter relationships of adverbial taxis are formed, suggesting the syncretism of taxis relations of simultaneity in the “pure form” and some other adverbial values (modal, medial, conditional, causal, concessive, etc.). In these statements we can we can the so-called adverbial-taxis relations of simultaneity: modal, medial, conditional and causal taxis relations.

Keywords

The prepositional verbal noun, constituent, taxis, dependent taxis, functional-semantic field of dependent taxis, the central components of the functional-semantic field of dependent taxis, peripheral components of the functional-semantic field of dependent taxis, adverbial taxis

REFERENCES

1. Bondarko A. V. *Functional grammar: a field approach. Linguistic & literary studies in eastern europe*. Amsterdam, John Benjamins Publ., 1991, 207 p.
2. Hartmann St. The word form and word formation. What grammatical changes on language and cognition reveals. *Nouveaux Cahiers d'Allemand*. 2013, no. 31 (2), pp. 163–175. (In German)
3. Semenova N., Sitsyna-Kudryavtsena A. About the Term “Dependent Taxis” in Modern Linguistics. *The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture*. 2015, vol. 200, pp. 149–156.



4. Schippan Th. The verbal nouns of Modern German language. *German lessons*. 1968, no. 10, pp. 516–526. (In German)
5. Akimova T. G., Kozintseva N. A. About the meaning of dependent taxis in the Russian language (on the material of constructions with adverbial participle). *Scientists Rec. of Tartu State Univ. Functional aspects of Russian grammar*. 1985, issue 719, pp. 44–61. (In Russian)
6. Arkhipova I. V. *Statements with prepositionalverbal nouns in modern German language*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2012, 148 p. (In Russian)
7. Bezrodnova O. M. Taxis values of Russian participles. *Bashkir University Bulletin*. 2009, no. 1, vol. 14, pp. 87–91. (In Russian)
8. Bondarko A. V. Analysis of the verbal categories in the system of functional grammar. *ACTA LINGUISTICA PETROPOLITANA. Writings of the Institute of Linguistic Studies of RAS*. St. Petersburg, Nauka Publ., 2015, pp. 21–36. (In Russian)
9. Zolnikova N. N. Verbal nouns in German and Russian languages. *Chelyabinsk State University Bulletin*. 2009, no. 7, pp. 242–252. (In Russian)
10. Zommerfeldt K. E. On the classification of verbal nouns. *Foreign languages at school*. 1985, no. 5, pp. 12–18. (In Russian)
11. Nurtazina M. B. Semantic potential of taxis in the implementation of the idea of time. *Vestnik KazNU. Philological series*. 2010, no. 4-5 (128-129), pp. 127–129. (In Russian)
12. Polyansky S. M. Dependent taxis in statements with Participle I (on the material of modern German language). *The functioning of grammatical categories*. Ed. A. M. Mukhin. Moscow, USSR Academy of Sciences, Leningrad Department of the Institute of Linguistics Publ., 1989, pp. 121–129. (In Russian)
13. Polyansky S. M. Establishing of the characteristics of the functional-semantic category of taxis. *Functional analysis of the relevant linguistic units in paradigmatics and syntagmatics*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical Institute Publ., 1991, pp. 3–18. (In Russian)
14. *Theory of functional grammar. Introduction. Aspectuality. Tense localization. Taxis*. Ed. A. V. Bondarko. Leningrad, Nauka Publ., 1987, 348 p. (In Russian)
15. Khasanova M. S. Criteria of differentiation of taxing values (on the example of Russian and Tatar languages). *Bulletin of the Bashkir University*. 2010, no. 1, vol. 15, pp. 86–89. (In Russian)
16. Jacobson R. O. The shift-words, verbal categories and Russian. *The principles of analysis of languages of different systems*. Moscow, Nauka Publ., 1972, pp. 95–114. (In Russian)



© Е. П. Налобина, И. В. Архипова

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.13)

УДК 811.112.2 (075.8)

СЕМАНТИКО-СИНТАКСИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ДЕВЕРБАТИВНЫХ И ДЕАДЪЕКТИВНЫХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Е. П. Налобина, И. В. Архипова (Новосибирск, Россия)

Цель статьи заключается в подробном анализе семантико-синтаксических особенностей девербативных и деадъективных существительных современного немецкого языка. Выделяются различные сематические группы девербативов и деадъективов. В статье раскрываются понятия «девербативное существительное/девербатив» и «деадъективное существительное/деадъектив». Приведен анализ взглядов исследователей на проблему синтаксических дериватов.

В результате анализа было выявлено, что производные существительные, образованные от частей речи признаковой семантики – глаголов и прилагательных – характеризуются двойственной природой и гетерогенной семантикой. Девербативы/деадъективы эксплицитно выражают само действие или качество, обозначенное глагольной или адъективной основой производного. Остальные компоненты высказывания имплицитно выражаются словообразовательной единицей. Двойственная семантико-грамматическая природа заключается в синкретизме или взаимодействии в производных существительных категориальных значений действия/качества и предметности. Глагольные значения девербативов и качественные значения деадъективов являются онтологическими, т. е. унаследованными ими от производящих слов. Субстанциональные (предметные) значения девербативов/деадъективов приобретаются ими в процессе деривации.

Особое внимание уделяется описанию функционирования немецких девербативных и деадъективных существительных в качестве основных и второстепенных членов предложения. Девербативные существительные, выступая в роли субъекта или объекта обозначаемого в высказывании действия, характеризуются конкретно-предметной семантикой. Деадъективные дериваты в позиции подлежащего выполняют функцию каузатора. Занимая в предложении позицию прямого дополнения, деадъективы обозначают объект умозрительного мира, на которого направлено действие. Предложные девербативы/деадъективы выполняют различные обстоятельственные функции: времени, причины, образа действия и т. д.

Ключевые слова: девербативное существительное, деадъективное существительное, полупредикативность.

Налобина Елена Петровна – старший преподаватель кафедры немецкого языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: sorockina@mail.ru

Архипова Ирина Викторовна – кандидат филологических наук, профессор кафедры немецкого языка, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: irarch@yandex.ru



Немецкие девербативы и деадъективы находят достаточно широкое освещение в современной лингвистической литературе, привлекая внимание известных отечественных и зарубежных языковедов (П. О. Адамец, В. Аржанцева, И. В. Архипова, В. Ф. Балакирев, Л. М. Борисенкова, Т. С. Глушак, Н. Н. Зольникова, К. Е. Зоммерфельдт, Н. А. Маслова, Р. З. Мурясов, Ш. Хартманн и др.) [1; 2; 5; 7–10; 13–16]. Кроме того, феномен девербативных существительных русского языка находит свое отражение в ряде работ отечественных лингвистов (Н. Г. Долженко, Е. Н. Егорова и др.) [11–12].

Особый интерес у современных исследователей вызывает семантико-синтаксическое функционирование девербативов и деадъективов в высказывании. Как отмечает П. Адамец, девербативы и деадъективы «явно сближаются по своему семантико-синтаксическому окружению» [5, с. 40].

Девербативные и деадъективные существительные немецкого языка являются производными именами существительными. Производное слово, коррелирующее с синтаксической конструкцией, получает «новую формальную структуру как сообщение об определенных свойствах и атрибутах обозначаемого, как утверждение о наличии тех или иных свойств и т. п.»¹

Отечественный лингвист Л. В. Борисенкова отмечает, что в девербативе/деадъективе, коррелирующем с высказыванием, эксплицитное выражение получает лишь само действие или качество, обозначенное глагольной или адъективной основой производного слова. Все

же остальные компоненты коррелятивного высказывания имплицитно выражаются словообразовательной единицей². Девербативы и деадъективы, соотнесенные с ситуацией, содержат эксплицитно обозначенный процессуальный или непроцессуальный признак и имплицитно его носителя.

Под термином «девербативное существительное» имеется в виду «всякое существительное, образованное от глагольного корня ...» [5, с. 40].

В отечественной лингвистике девербативы известны как «отглагольные имена», *nomina actionis*, «имена действия», «субстантивные формы глагола», «отглагольные образования», «номинализации» и др.

Девербативы характеризуются двойственной природой и гетерогенной семантикой³. Двойственная семантико-грамматическая природа заключается в синкретизме или взаимодействии в девербативе категориальных значений действия и предметности. Глагольные (процессуальные/акциональные) значения девербативов являются онтологическими, т. е. унаследованными ими от производящих глаголов. Субстанциональные (предметные) значения девербативов приобретаются ими в процессе деривации.

Девербатив наследует глагольные свойства и приобретает признаки имени, занимая промежуточное положение между глаголом и именем. Это промежуточное положение девербатива между двумя центральными и противоположными друг другу частями речи предопределяет его двойственное положение:

¹ Кубрякова Е. С. Теория номинации и словообразование: монография. – 3-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 35.

² Борисенкова Л. М. Морфологическая и семантическая деривация в когнитивном аспекте (на материале немецкого языка): монография. – Смоленск: Универсум, 2006. – С. 3.

³ Архипова И. В. Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. – С. 36.



грамматический статус словоформы и синтаксическую предложенческую позицию, предложенческую номинацию. Синтаксическое положение и грамматический статус словоформы девербатив приобретает благодаря реализации его именных свойств (в частности, морфологических категорий имени)⁴.

Девербативы представляют собой субстантивные отглагольные образования, которым присущи лексико-грамматические и функциональные особенности глагола и имени существительного. При этом именные грамматические признаки выражены эксплицитно, а глагольные – имплицитно. Главным признаком, определяющим статус девербатива в частеречной системе, является его лексическое значение, которое выражается в наличии общей с производящим глаголом лексической основы [11, с. 35].

Девербативные имена существительные являются, по мнению Н. Г. Долженко, «идеальным средством номинации события, ситуации или комплекса целого ряда событий, ситуаций, связанных сложными и разнообразными отношениями посредством различных явлений, понятий. Данные связи ... – прежде всего субъектно-объектная линия, субъектно-объектная ось и различного рода сирконстанты – способы, средства, темпоральные и локальные конкретизаторы и т. д. в зависимости от структуры ситуации (комплекса ситуаций) ... могут быть представлены эксплицитно либо имплицитно (как у мотивирующего глагола), либо даже более компактно, но более информативно (в случаях лексической и лексико-синтаксической деривации) по сравнению с производящим глаголом»⁵.

Среди девербативных существительных немецкого языка выделяют имена действия (*nomina actionis*) типа: *das Gehen, das Wandern, das Schlafen, das Nachdenken, die Beobachtung, die Verbeugung, die Vernichtung, die Überlegung, die Ankunft, die Abreise, der Sprung*; имена результативного состояния или результата (*nomina acti*) типа: *der Ärger, der Kummer, das Verständnis, die Aufzeichnung*; имена с предметным значением деятеля или же инструмента действия типа: *der Flieger, der Nachwuchs, das Messer* [8, с. 96].

Следует различать девербативы следующих словообразовательных моделей: имена на *-en* или субстантивированные инфинитивы (*das Aufstehen, das Erwachen, das Nachdenken, das Schlafen, das Vorbeilaufen*); имена, образованные при помощи суффиксов *-ung, -t, -e* (*die Begegnung, die Beobachtung, die Erinnerung; die Ankunft, die Aufzeichnung, die Abreise, die Fahrt*); безаффиксные образования (*der Abstieg, der Aufstieg, der Auszug, der Eintritt, der Einzug, der Umzug, der Schlag, der Sprung, der Wurf*) [8, с. 96–97].

Девербативные существительные как выразители действия/процесса сохраняют акциональную/процессуальную семантику производящего глагола в различной степени и отличаются при этом разной степенью «вербогенности» (глагольности) (термин Р. З. Мурясова) (ср.: *das Laufen – laufen, das Sitzen – sitzen, das Schwimmen – schwimmen; die Betrachtung – betrachten, die Eröffnung – eröffnen, die Verhaftung – verhaften, die Erzählung – erzählen*) [4; 15; 16].

⁴ Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: монография. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 244.

⁵ Долженко Н. Г. Русское предложение с девербативным оборотом: синтаксический статус и семантические модели: монография / Федер.

агентство по образованию, Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2004. – С. 26.



Данные имена могут полностью или частично сохранять акциональные/процессуальные значения производящего глагола или же вообще переходить из группы имен действия в группу предметных имен существительных, т. к. убывание степени вербогенности девербатов предполагает, по справедливому замечанию Р. З. Мурясова, «развитие в их семантической структуре конкретных значений» [15, с. 50].

По замечанию Н. А. Масловой, имеющая место в ряде случаев замена категориального признака процессуальности субстанциональными признаками приводит к «возникновению предметных или метонимизированных значений»⁶. В случае, если девербативные существительные полностью утрачивают глагольную семантику, они употребляются для обозначения конкретного предмета, результата или места действия (например: *das Essen* в значении «еда, пища»; *das Schreiben* в значении «письмо, бумага»; а также *der Druck, der Griff, der Tritt, der Schritt* и др.). Ср. следующие примеры:

(1) *Nach dem Essen* trank Viki eine Limonade und ging zu sich (L. Fuks).

(2) *Nach dem Mittagessen*, das Pascarella wiederum nicht berührte, wuchs die Begierde nach seinen Kindern in verzehrender Stärke (Fr. Werfel).

(3) Als ich ausatmete, wurde mir klar, daß ich *während des Schreibens* zu schnaufen vergessen hatte (U. Widmer). → Als ich ausatmete, wurde mir klar, daß ich, *während ich schrieb*, zu schnaufen vergessen hatte.

(4) Eben in jener Zeit, aus welcher der Brief an Carlo datiert ist, brachte Knecht den Pater Jakobus dazu, daß er *in einem kurzen Schreiben* an die kastalische Ordensleitung sein Jawort in der bewußten diplomatischen Frage gab ... (H. Hesse).

В высказывании (1) девербативное существительное *das Essen* обозначает «прием пищи» (*Einnahme der [Mittags-, Abend] mahlzeit*⁷, а в высказывании (2) оно является обозначением конкретного предмета и употребляется в значении «еда, пища, блюдо»⁸, «приготовленная (к завтраку, обеду, ужину) пища» (*zur Mahlzeit zu bereitete Speise*⁹). В высказывании (4) девербативное существительное *das Schreiben* обозначает «письменный документ, письмо» (*Schriftstück, Brief*)¹⁰, а в высказывании (3) оно обозначает «процесс написания чего-либо» (*etwas in Zeichen, Buchstaben oder Zahlen schriftlich niederlegen, zu Papier bringen*)¹¹.

Под деадъективом понимают «всякое существительное, образованное от корня адъективного» [5, с. 40].

В. Мотч отмечает, что деадъективные дериваты являются полными номинализациями или обозначают носителя признака [3, с. 323]. Полные номинализации называют положение вещей, точнее ситуации, в которых речь идет о том, что носителю присуще определенное качество. Номинализации могут также выражать качество как предмет высказывания [3, с. 354–355]. Под носителем признака понимается физический предмет, обладающий характерным признаком [3, с. 360].

Среди деадъективных существительных выделяют имена качества *nomina qualitatis*

⁶ Маслова Н. А. Семантика и синтаксис производных имен существительных в современном немецком языке: монография. – Казань: Изд-во КГУ. – 1985. – С. 55.

⁷ Wahrig G. Deutsches Wörterbuch: mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre». – München, 1980. – С. 464.

⁸ Там же. С. 293.

⁹ Там же. С. 464.

¹⁰ Там же. С. 836.

¹¹ Там же. С. 836.



(*Güte, Schönheit*), имена со значением лица (*Feigling, Dummchen*), имена со значением живых существ, в том числе растений, грибов, птиц, животных и т. д. (*Rötling, Breitling*); имена со значением общественно-политических течений, философских и религиозных учений, раздела науки, искусства (*Idealismus, Anglistik*); имена со значением неодушевленного предмета (*Säuerling*); имена со значением места (*Rundling, Ebene*).

Среди деадъективных существительных выделяют следующие словообразовательные модели: имена, образованные при помощи немецких формантов *-e, -heit, -igkeit, -keit, -ling, -nis* (*Blässe, Schönheit, Festigkeit, Persönlichkeit, Frechling, Finsternis*), и имена, образованные при помощи заимствованных формантов *-anz, -ie, -ik, -ismus, -ist, -ität* (*Ignoranz, Infamie, Germanistik, Optimismus, Positivist, Brutalität*) и т. д.

Способность слова вступать в определенные синтаксические связи определяется его принадлежностью к той или иной части речи. Именно морфологическая природа слова обуславливает его синтаксические свойства. Известный лингвист Ю. Д. Апресян обращает внимание на «новые синтаксические свойства, обнаруживаемые у синтаксического деривата: классические предметные существительные не могут употребляться в некоторых синтаксических позициях, а именно, в функции сирконстантов (по терминологии Теньера)» [2].

Девербативам и деадъективам как производным именам существительным свойственны как основные (объектные и субъект-

ные), так и второстепенные (обстоятельственные, атрибутивные, предикативные) функции в предложении.

Немецкие девербативы и деадъективы, будучи именами существительными, функционируют, прежде всего, в роли подлежащего и дополнения. Отметим, что девербативные существительные, выступающие в роли субъекта или объекта обозначаемого в высказывании действия, характеризуются конкретно-предметной семантикой. Например:

(5) *Die Erzählung ist frei erfunden*¹².

(6) *Die Ermittlungen sind noch nicht abgeschlossen*¹³.

(7) *Der Schauspieler machte einen Sprung*¹⁴.

(8) *Jeder muss selbst seine Erfahrungen machen*¹⁵.

(9) *Die Entscheidung fällt mir schwer*¹⁶.

(10) *Er hat einen offenen Blick*¹⁷.

В функции подлежащего могут выступать деадъективные существительные, относящиеся к семантической группе «человек». В данном случае деадъектив относится к объективно-семантическому аспекту предложения и выступает в функции агенса, носителя признака, состояния и др.¹⁸. Например:

(11) *Sie haben gehört, dass sich Aktivisten der «Deutschen Taliban Mudschahidin» und die deutschen Mitglieder von al-Qaida mittags beim Einkaufen auf dem Markt von Mir Ali treffen und plaudern* (M. Rosenbach).

(12) *Der Fremdling müsste annehmen, dass der «iPatient» wichtiger ist als der Mensch aus Fleisch und Blut* (J. Blech).

¹²Wahrig G. Deutsches Wörterbuch: mit einem «Lexikon der deutschen Sprachlehre». – München, 1980. – С. 327.

¹³Там же. С. 318.

¹⁴Там же. С. 889.

¹⁵Там же. С. 310.

¹⁶Там же. С. 304.

¹⁷Там же. С. 198.

¹⁸Арутюнова Н. Д. Подлежащее // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: СЭ, 1990. – С. 379–380.



Функцию подлежащего часто выполняют деадъективы, относящиеся к семантическому полю «психический мир» и обозначающие отвлеченные понятия или качества человека. Синтаксическая функция деадъектива вступает в противоречие с семантикой существительного, сочетающего категориальные начала признаковости и предметности. В этом случае происходит модификация значения: синтаксическая функция подлежащего и семантическая функция агенса поддерживают и усиливают частеречное значение предметности, поэтому оно начинает доминировать над лексическим значением признака.

Вслед за Г. И. Золотовой мы различаем следующие разновидности деадъективов в функции подлежащего: категоризацию, персонализацию и локализацию¹⁹:

1. Под категоризацией следует понимать «раскрытие, определение, осмысление понятия или сообщение о наличии, проявлении соответствующей категории» [10, с. 244].

(13) Nietzsche war klar, dass die *Unaufrichtigkeit* eine *Conditio humana* ist, so wenig wegzu-denken vom Menschen wie sein Frontalhirn (M. von Bredow).

(14) Die *Wirksamkeit* des Apparats ist von der BBC widerlegt worden (A. Smolczyk).

2. Употребление персонализированных деадъективов связано с приемами олицетворения и метафоризации²⁰. Деадъективное существительное в функции подлежащего отождествляется с одушевленным предметом, происходит олицетворение качества, чему способствует семантика глагола или прилагательного, включающая сему одушевленности и представляющее субъект действия как активного деятеля:

(15) Seitdem ist ungefähr eine Stunde ver-gangen, nun regiert die *Müdigkeit* (M. Felden-kirchen).

(16) «Vincitveritas»: Die *Wahrheit* siegt (T. Darnstädt).

3. Некоторые деадъективные существительные обладают вторичным значением «носитель признака», конкретизирующимся применительно к месту, пространству. Например, *Fläche*, *Höhle*, *Ebene* и т. д.²¹

(17) Jetzt erklärte sie sich «sehr beunruhigt», und auch Uno-Generalsekretär Ban Ki-Moon reagierte auffallend schnell auf die Gewalt in einem Miniaturstaat, dessen *Fläche* kleiner ist als die des Stadtstaats Hamburg (A. Smolczyk).

(18) Die «*Höhle der Wunder*», in der Aladdin die Lampe mit dem Dschinni drin findet, hat eine raffinierte Optik – sie ist brillant und abwechslungsreich beleuchtet (W. Theurich).

При употреблении в функции прямого дополнения деадъектив обозначает объект, непосредственно охваченный действием со стороны субъекта. Вслед за П. Адамцом следует выделять следующие функции деадъективов в приглагольной позиции [1, с. 40–43]:

1. Функцию субстантивных компонентов предложения с предметным значением:

(19) Dabei weiß jeder in Moskau, dass es eine Reihe von Oligarchen gibt, die in den Neunzigern ihre Nähe zum Kreml nutzten, um immense *Reichtümer* anzuhäufen, viele von ihnen könnten genauso auf der Anklagebank landen (Ch. Neef).

2. Функцию содержательного ядра семантического предиката предложения.

С формально-синтаксической точки зрения деадъектив выполняет роль непредикат-

¹⁹ Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса: монография. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – С. 244.

²⁰ Там же. С. 245.

²¹ Там же.



ных компонентов предложения (роль дополнения), с семантической точки зрения он представляет собой составную часть предиката:

(20) Eher schon würde es ihm *Schwierigkeiten* bereiten, wenn die EU auch das Öl- und Gasgeschäft mit Sanktionen belegten, das träfe die Volkswirtschaft ins Mark: Libyen steht auf Platz drei der EU-Öllieferanten (J. A. Heyer) – Eher schon würde es ihm schwierig sein, wenn ...

(21) *Bekanntheit erlangte* unter anderem der Philosoph Apollonios von Tyana (um 40 bis 120), dessen Wirken in der Spätantike von einigen heidnischen Autoren sogar mit demjenigen Jesu verglichen wurde (S. Seidler) – der Philosoph Apollonios von Tyana wurde bekannt.

3. Функцию главного члена номинализированной второй предикации.

С формально-синтаксической точки зрения, предложения, содержащие с деадъективом, имеют одну предикацию. Однако с точки зрения функционально-трансформационного анализа такие предложения представляют собой структуру, содержащую главную и зависимую предикацию. Н. Веллманн указывает, что сочетания с абстрактным деадъективом можно трансформировать в дополнительные придаточные предложения с союзом *dass* или другие придаточные предложения в зависимости от предлога, употребляющегося с деадъективом [4, с. 263]:

(22) Der ehemalige Chefberater von Ariel Sharon, Dov Weissglas, kritisiert in einem Kommentar in «Jedioth Acharonoth», der größten Tageszeitung des Landes, ... die *Treulosigkeit* der Amerikaner (D. Bednarz). → ... Dov Weissglas, kritisiert, dass die Amerikaner *treulos* sind.

(23) Die kommenden Jahre verbringt er in Bosnien, Afghanistan und im Irak. Seine Vorgesetzten loben seine *Tapferkeit* (M. Gebauer). → Seine Vorgesetzten loben, dass er *tapfer* ist.

(24) In seiner Antrittsrede warf er den Parteien am Montag ihr Versagen nach den Wahlen

im Februar und *Verantwortungslosigkeit* vor (H. Schlamp). → ... warf er den Parteien vor, daß sie *verantwortungslos* sind.

Предложные девербативы могут выполнять различные обстоятельственные функции. В сочетании с темпоральными предлогами *seit, vor, nach, während, bei, in* они выступают в качестве обстоятельств времени, например:

(25) Und *seit dem Besuch* bei Karola *wußte* er, daß er sich trennen mußte von dem heimlichen Verlangen, anders zu sein ... (D. Noll).

(26) *Vor dem Abschied* hatte die Mutter noch mit mir gebetet ... (H. Hesse).

(27) Er *erkannte* das Gedicht *nach kurzem Nachdenken* wieder ... (H. Hesse).

(28) *Bei der Ankunft der Hilfstruppenwachen* sie *auf* (K. Herrmann).

(29) *Während der Untersuchung* ... *geschieht* etwas Seltsames mit Leonore (E. Peters).

(30) Sie stand auf und *legte* mir *im Vorübergehen* mit leichtem Druck die Hand auf die Schulter (L. Rinser).

Девербативные существительные в сочетании с предлогами *in, bei, mit, unter* выполняют различные обстоятельственные функции, выступая в качестве обстоятельств образа действия, условия, причины и др. Например:

(31) Fast eine Minute *saßen* sie so *in völligem Schweigen* ... (F. Fühmann).

(32) Edgar, wie willenlos, wie an Drähten, *trottet* immer mechanisch hinter ihnen *her, in stierem, hilflosem Nachdenken* (L. Feuchtwanger).

(33) «Marquis Venosta?» *fragte* er *mit leichtem Emporziehen der Brauen* (Th. Mann).

(34) Und der letzte König von Sachsen *verschwand, unter Anlegen der Hand an die Mütze*, in seiner viel zu großen Wohnung (E. Kästner).

(35) *Unter unheilvollem Schweigen des bleichgewordenen Herrn Hohmeier wickelte sich* das Geschäft jetzt *glatt ab* (L. Frank).



(36) Sie *hatte* ihrer Füllenur bei der *Besichtigung des Quartiers* den Weg zum zweiten Stockwerk *zugemutet* (K. Herrmann).

(37) *Erst bei der Verbeugung* sucht sie Arne und lächelt ihm strahlend zu (Ch. Grasmeyer).

(38) *Bei zärterem Abtasten* ergab jedoch das Schreiben mehr an Eigenart und Persönlichkeit, als man beim ersten Lesen vermutet hatte (H. Hesse).

(39) *Bei diesem Anblick war* Nordfors *erstarrt*, ihn packte ein Grauen (W. Schreyer).

В высказываниях деадъективы выполняют, как и девербативы, обстоятельственные функции полупредикативного характера. «Полупредикативность их в отнесенности их признакового значения к имени предмета и одновременно – их обстоятельственного значения к предикату»²². Полупредикативность именного оборота объясняется двойной функциональной нагрузкой: с одной стороны, девербатив/деадъектив обозначает признак «своего» субъекта, с другой – он выполняет определенную функцию относительно главного предиката²³ [10].

Деадъективные дериваты, чаще всего, выступают в роли обстоятельства причины. Субстантивированный признак характеризует действия субъекта, выраженным подлежащим. Например:

(40) Es ist ein unforcierter Text, der überzeugt *durch seine Humanität* (D. Wellershoff).

(41) Allerdings ist das Spiel *wegen seiner Brutalität* auch extrem umstritten (Ch. Stöcker).

(42) Aber genau *wegen seiner Fahrigkeit* macht er sich nur noch verdächtiger (R. von Bredow).

(43) Dennoch ordneten die Richter mit fünf zu drei Stimmen an, dass H. bis dahin *wegen seiner Gefährlichkeit* in Verwahrung blieb (D. Hipp).

Кроме того, они могут функционировать в качестве обстоятельств образа действия и времени. В функции обстоятельства образа действия деадъективы специализируются на выражении признака действия. В данном случае деадъектив семантически тождественен наречию. Это объясняется словообразовательной природой: деадъективное существительное и наречие являются кодериватами (*sicher* (Adj.) – *sicher* (Adv.), *Sicherheit* (Sub.)):

(44) Es lässt sich nicht mehr *mit Sicherheit* sagen, was dann geschah (M. Rohr).

(45) Was bleibt, ist ein Künstler, der *mit der Gleichmütigkeit* des Außerirdischen auf diese Welt schaut (D. Diez).

(46) Bei einer Attacke auf sein Territorium würde Iran doch *mit aller Härte* zurückschlagen (D. Bednarz).

(47) Kein Stück zum Warmwerden, eher ein Meister-Parcours, der nur begeistert, wenn er *mit Leichtigkeit* genommen wird (W. Theurich).

(48) Die Augen: *in goethehaft erschreckender Riesigkeit, Kindlichkeit, fast Krankhaftigkeit* der Gier des Aufnehmens, zugleich träumerisch abwartend schauen sie in die Welt (R. Goetz).

Деадъективные существительные, имеющие темпоральную сему, могут употребляться в функции обстоятельства времени (например, *Vergangenheit, Ewigkeit* и др.). Например:

(49) Das war Silvester 2005, also *vor einer kleinen Ewigkeit* (B. Sandberg).

(50) *In der Vergangenheit*, so Sarrazins Anwalt, habe sich «in keinem Fall ein Fehlverhalten» bestätigt (P. Wensierski).

²² Кубрякова Е. С. Указ. соч. С. 78.

²³ Там же. С. 88.



Таким образом, для немецких девербативных и деадъективных существительных характерны как основные (объектные, субъек-

тные), так и второстепенные синтаксические функции в предложении (обстоятельные, предикативные).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Hartmann St.** 'Nominalization' taken literally: A diachronic corpus study of German word-formation patterns // *Rivista di Linguistica*. – 2014. – № 26.2 – P. 123–156.
2. **Hartmann St.** The Diachronic Change of German Nominalization Patterns: An Increase in Prototypicality // *Selected Papers from the 4th UK Cognitive Linguistics Conference*. – 2014. – Vol. 2 – P. 152 – 171.
3. **Motsch W.** *Deutsche Wortbildung in Grundzügen*. – Berlin: Walter de Gruyter GmbH, 2004. – 458 S.
4. **Wellmann H.** *Deutsche Wortbildung: Typen und Tendenzen in der Gegenwartssprache: eine Bestandsaufnahme des Instituts für deutsche Sprache Forschungsstelle Innsbruck. Das Substantiv*. – Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, 1975. – 500 S.
5. **Адамец П. О.** О семантико-синтаксических функциях девербативных и деадъективных существительных // *Научные доклады высшей школы. Филологические науки*. – 1973. – № 4. – С. 40–46.
6. **Апресян Ю. Д.** *Лексическая семантика (синонимические средства языка)*. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
7. **Аржанцева Н. В.** Семантика отглагольных существительных как основа их классификации (на материале английского, немецкого и русского языков) // *Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета*. – 2012. – № 81. – С. 1–12.
8. **Архипова И. В.** *Высказывание с предложными девербативами в современном немецком языке: монография*. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012 – 148 с.
9. **Борисенкова Л. М.** Словообразование немецкого языка в когнитивном рассмотрении // *Вестник Вятского государственного гуманитарного университета*. – 2008. – Т. 2, № 4. – С. 64–66.
10. **Глушак Т. С., Балакирев В. Ф.** О статусе отглагольных существительных в языке (на примере производных с суффиксом -ung) // *Иностранные языки в школе*. – 1980. – № 5. – С. 17–22.
11. **Долженко Н. Г.** Об одной семантической модели простого предложения // *Вестник Югорского государственного университета*. – 2010. – № 2 (17). – С. 35–41.
12. **Егорова Е. Н.** Скрытый характер глагольных грамматических показателей в системе отглагольных образований типа «бег» // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2007. – № 10 (54). – С. 20–25.
13. **Зольникова Н. Н.** Словообразовательные модели отглагольных существительных немецкого языка // *Наука и культура России*. – 2015. – Т. 1. – С. 225–229.
14. **Зоммерфельдт К. Е.** О классификации отглагольных существительных // *Иностранные языки в школе*. – 1985. – № 5. – С. 12–18.
15. **Мурясов Р. З.** *Словообразование и теория номинализации*. – Вопросы языкознания. – 1989. – № 2. – С. 39–53.
16. **Мурясов Р. З.** *Словообразование и функционально-семантические категории: на материале суффикс. существ. нем. яз.* – Уфа: Изд-во Башк. ун-та, 1993. – 224 с.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.13)

Elena Petrovna Nalobina, Senior Lecturer, Department of German Language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6986-1576>

E-mail: sorockina@mail.ru

Irina Victorovna Arkhipova, Candidate of Philological Sciences, Professor of Department of German language, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0685-335X>

E-mail: irarch@yandex.ru

SEMANTIC AND SYNTACTIC PROPERTIES OF THE DEVERBATIVE AND DEADJECTIVE NOUNS OF THE GERMAN LANGUAGE

Abstract

The purpose of the article is a detailed analysis of semantic and syntactic features of deverbative and deadjective nouns at the modern German language. Different semantic groups of deverbative and deadjective nouns are allocated. The article describes the concept of “deverbative noun/deverbativ” and “deadjective noun/deadjektiv”. The views of researchers on syntactic derivatives problem are analyzed. The article is aimed to give a detailed analysis of the views of researchers on the problem of syntactic derivatives. The analysis revealed that the derivative nouns are formed by parts of speech indicative of semantics – verbs and adjectives – are characterized by a dual nature and heterogeneous semantics. Deverbative/deadjective nouns explicitly express the action or the quality indicated by the verb or adjective based on derivatives. The remaining components of the statement imply the formative unit. The dual nature of semantic and grammatical is syncretism or interaction in nouns derived categorical values action/quality and objectivity. Verbal values of deverbative nouns and quality values of deadjective nouns are ontological, that is inherited by them from producing words. Substantiality (subject) values of deverbative/deadjective nouns acquired by them in the process of derivation. Particular attention is paid to the description of the functioning of the German deverbative/deadjective nouns and as primary and secondary parts of the sentence. Deverbative nouns acting as subject or object referred to in the statement of action, characterized by a concrete subject semantics. Deadjective derivatives in a subject position function as Causer. Occupying the proposal direct object position, deadjective nouns designated an object of speculative world, who directed the action. Prepositional deverbative/deadjective nouns perform various adverbial functions: time, cause, mode of action, etc.

Keywords

Deverbal noun, deadjektiv noun, semipredicateness.

REFERENCES

1. Hartmann St. ‘Nominalization’ taken literally: A diachronic corpus study of German word-formation patterns. *Rivista di Linguistica*, 2014, no. 26.2, pp. 123–156.
2. Hartmann St. The Diachronic Change of German Nominalization Patterns: An Increase in Prototypicality. *Selected Papers from the 4th UK Cognitive Linguistics Conference*. 2014, vol. 2, pp. 152–171.



3. Motsch V. *German word-building in main features*. Berlin, New York, de Gruyter Publ., 2004, 458 p. (In German)
4. Wellmann H. *German word formation: types and trends in contemporary language: a survey of the Institute of German Studies Research Centre Innsbruck. The noun*. Berlin, CornelsenVerlag GmbH Publ., 1975, 500 p. (In German)
5. Adamec P. About semantic and syntactic functions of deverbative and deadjektive nouns. *Scientific reports of higher education. Philology*. 1973, no. 4, pp. 40–46. (In Russian)
6. Apresyan Y. D. *Lexical Semantics (synonymous means language)*. Moscow, Nauka Publ., 1974, 367 p. (In Russian)
7. Arzhantseva N. V. The semantics of verbal nouns as the basis of their classification (based on English, German and Russian). *Scientific Journal of the Kuban State Agrarian University*. 2012, no. 81, pp. 1–12. (In Russian)
8. Arkhipova I. V. *Statements with prepositionalverbal nouns in modern German language*. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2012, 148 p. (In Russian)
9. Borisenkova L. M. Wordbuilding of the German language in the cognitive examination. *Vyatka State University of Humanities Bulletin*. 2008, vol. 2, no. 4, pp. 64–65. (In Russian)
10. Glushak T. S., Balakirev V. F. On the status of verbal nouns in the language (for example, derivatives with the suffix -ung). *Foreign languages at school*. 1980, no. 5, pp. 17–22. (In Russian)
11. Dolzhenko N. G. About one semantic model of the simple sentence. *Ugra State University Bulletin*. 2010, no. 2 (17), pp. 35–41. (In Russian)
12. Egorova E. N. The clandestine nature of verbal grammatical indicators in the system of verbal formations such as “running”. *Tambov University Bulletin. Series: Humanities*. 2007, no. 10 (54), pp. 20–25. (In Russian)
13. Zolnikova N. N. Derivational model of verbal nouns of the German language. *Science and Culture of Russia*. 2015, vol. 1, pp. 225–229. (In Russian)
14. Zommerfeldt K. E. The classification of verbal nouns. *Foreign languages at school*. 1985, no. 5, pp. 12–18. (In Russian)
15. Muryasov R. Z. Word formation and the theory of nominalization. *Questions of linguistics*. 1989, no. 2, pp. 39–53. (In Russian)
16. Muryasov R. Z. *Wordbuilding and functional-semantic categories: on the material of suffixed nouns in German lang*. Ufa, Bashkir University Publ., 1993, 224 p. (In Russian)



© У. Л. Кшенювская, А. В. Стародубцева

DOI: 10.15293/2226-3365.1604.14

УДК 81'33

ЯЗЫКОВЫЕ ЛАКУНЫ В ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ И СПОСОБЫ ИХ ЭЛИМИНИРОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕРЕВОДА

У. Л. Кшенювская, А. В. Стародубцева (Новосибирск, Россия)

Целью настоящей статьи является выявление и анализ языковых лакун в межкультурной коммуникации и выявление способов их элиминирования в процессе перевода. В работе представлен обзор основных идей современных исследователей, касающихся проблем лакунарности, описывается понятие и особенности лакун как особых маркеров национального культурного сознания, определяющих общий процесс познания и восприятия реальности, ее категоризации и номинации, приводятся современные типологии лакун. Авторами подчеркивается, что анализ существующих языковых пробелов позволяет не только выявить проблемные зоны, возникающие в процессе перевода, но и до определенной степени реконструировать культурно обусловленное мировоззрение на базовом уровне в структуре языковой личности, что делает очевидным пересечение культурных исследований и исследований в области перевода. В статье также анализируются различные способы элиминирования языковых лакун. Авторами отмечается, что преобладающими способами элиминирования в публицистическом тексте являются заполнение и компенсация, что, в свою очередь, определяется типом лакун, характером текста, аудиторией, целями, поставленными авторами или переводчиком. В заключение делается вывод о том, что выбор того или иного способа элиминирования лакун обеспечивает большую или меньшую лакунную напряженность. Авторы акцентируют, что переводчик принимает на себя ответственность за выбор способа элиминирования выявленной лакуны, при этом перевод должен сопровождаться глубоким анализом национально-культурной и языковой специфики как лакунной области в частности, так и исследуемой лингвокультуры в целом, что объясняется многовекторным характером феномена лакунарности, нередко выходящего за рамки безэквивалентности на языковом и смысловом уровнях.

Ключевые слова: национально-культурная специфика, категоризация, лакунарность, публицистический текст, перевод, классификация лакун, языковые лакуны, элиминирование лакун.

Постановка проблемы

Современная ситуация активного межкультурного взаимодействия и взаимовлияния

вызвала появление сопоставительных исследований в области перевода и межкультурной коммуникации. При этом пристальное внима-

Кшенювская Ульяна Леонидовна – доцент кафедры английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: sj@ngs.ru

Стародубцева Александра Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, факультет иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: alexandra.starodub@mail.ru



ние исследователей направлено на изучение национально-культурной специфики языкового сознания, что обусловлено этнизацией многих социальных процессов, а также повышенной степенью межэтнической напряженности, приводящей к появлению межэтнических конфликтов. Культура и языковая личность, как ее носитель, становятся в центре теоретических и практических изучений в рамках лингвокультурного подхода к языковым явлениям. Только в процессе межэтнического взаимодействия культур появляется возможность изучать, с одной стороны, языковые и культурные универсалии, с другой стороны, обнаруживать специфичные элементы, находящие отражение в сознании (и, соответственно, языке) носителей культуры одного народа, но отсутствующие в сознании носителей другой. Феномен расхождения языковой репрезентации действительности получает культурно-детерминированное толкование, а сам процесс кросскультурной коммуникации рассматривается как столкновение «своей» и «чужой» культуры. В процессе межкультурных контактов происходит взаимоадаптация национальных сознаний носителей культур: «свое» соотносится, совмещается и согласовывается с «чужим», при этом в рамках данного процесса выявляются «белые пятна» на семантической карте двух различных культур, и, соответственно, языков, получившие названия лакун, которые не очевидны для носителей языка, но затрудняют процесс перевода и коммуникации. Лакуны являются своеобразными этнокультурными маркерами языкового сознания, которое детерминирует весь процесс познания и восприятия окружающей действительности, ее категоризации и номинации.

Теоретико-методологическая база исследования

Национально-культурная специфика являлась объектом отечественных культурологических исследований, которые выявляли и описывали национально-культурные особенности в рамках традиции родного языка (М. Ю. Лотман, Ю. С. Степанов, А. А. Леонтьев и др.). С середины прошлого века результатом сравнительных исследований национально-культурной символики стало многоаспектное представление информации о семантике символов, в том числе с учетом межкультурных лакун, что привело, в частности, к изменению структуры словарных статей в тезаурусах (Г. А. Борден, М. М. Маковский¹, М. Р. Яскот). Лакунарность исследуется как современными психолингвистами (Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, Г. В. Быкова, Л. В. Лукина, И. Л. Панасюк и др.), так и лингвокультурологами (Т. Ю. Данильченко, Л. К. Байрамова, С. Ю. Булгакова и др.). Тем не менее, лакунология как наука на сегодняшний день изучена недостаточно, и, как справедливо отмечает Г. В. Быкова, «проблема выявления и описания лакун сама представляет собой белое пятно в лингвистике» [8, с. 35].

Специфика настоящего исследования требует обращения к научному потенциалу таких российских и зарубежных ученых, как И. А. Стернин, Ю. А. Сорокин, И. Ю. Марковина, Г. В. Быкова, Г. А. Антипов, Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, Т. Ю. Данильченко, А. А. Махонина, К. Хейл, Й. Сун и др.

Таким образом, актуальность данного исследования определяется недостаточной изученностью национально-культурной спе-

¹ Маковский М. М. Сравнительный словарь мифологической символики в индоевропейских языках: Образ мира и мир образов. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 416 с.

цифики языкового сознания и необходимостью выявления национально-культурных маркеров языкового сознания, оказывающих влияние на процесс межкультурной коммуникации, в частности, на переводческую деятельность.

Методология исследования

Данное исследование предполагает систематизацию методов выявления лакун и способов их заполнения. При этом следует заметить, что процесс выявления лакун является способом выявления специфики локальных культур.

В ходе исследования были использованы следующие методы: метод сопоставительного анализа, в частности сопоставительно-переводческого анализа (сопоставление исходного текста и текста перевода; сопоставление исходного текста и варианта его перевода), компонентный анализ, контекстуальный анализ.

Эмпирической базой исследования послужили тексты изданий (в том числе интернет-изданий) популярных американских, британских и российских газет и журналов за период с 2000 по 2016 годы и их переводы (всего более 600 публикаций общим объемом около 3 000 страниц, 7 599 365 байт).

В ходе исследования широко использовались одно- и двуязычные словари, справочники и тезаурусы.

Классификация лакун в соответствии со структурой языковой личности

На сегодняшний день существуют различные классификации лакун, основанные на следующих принципах: согласно типологии по системно-языковой принадлежности (межъязыковые и внутриязыковые), по внеязыковой обусловленности (мотивированные и немотивированные), по парадигматической

характеристике (родовые и видовые), по степени абстрактности содержания (предметные и абстрактные), по глубине (глубокие и неглубокие); по степени осознания реципиентом (эксплицитные и имплицитные) и т. д. (см. подробные классификации в работах таких ученых, как З. Д. Попова и И. А. Стернин [18], Т. Ю. Данильченко [10], А. А. Махонина [15], Ягунова М. М. [19] и др.). Вслед за Г. А. Антиповым [5], С. Ю. Булгакова выделяет намеренные лакуны, возникающие вследствие установки автора на эзотеричность текста, и случайные, возникающие как следствие «смысловой незащищенности текста» [7, с. 37]. Г. В. Быкова отмечает наличие уникальных и частных лакун, абсолютных и относительных лакун, этнографических лакун, речевых лакун: частичных, компенсированных, полных [8]. Й. Сун классифицирует лакуны на основании критерия переводимости/непереводимости, а также частичной переводимости [4]. Л. К. Байрамова [6] предлагает классифицировать лакуны согласно уровням языка, на которых выявляется лакунарность.

Вследствие того, что данное исследование проводится в рамках антропоцентрической парадигмы, за основную принимается этнопсихолингвистическая классификация лакун, предложенная Ю. А. Сорокиным [17] в соответствии с многоуровневой моделью языковой личности, разработанной Ю. Н. Карауловым [11].

Под языковой личностью Ю. Н. Караулов понимает «относительно устойчивую во времени, т. е. инвариантную в масштабе самой личности, часть в ее структуре, которая является на деле продуктом длительного исторического развития», носителем национального начала и объектом передачи опыта от поколения к поколению [11, с. 42]. «Языковую личность вообще можно соотносить с культурой вообще, культурой общечеловеческой, тогда



как национальную языковую личность следует соотносить с культурой национальной» [11, с. 47].

Языковая личность по Ю. Н. Караулову имеет многоуровневую структуру и на каждом уровне (вербально-семантическом, культурном, национально-когнитивном, эмоциональном и религиозно-мифологическом [11]) можно выделить свои лакуны, причем, лакунизированными по отношению друг к другу могут выступать как отдельные личности, типичные представители одной культуры, но принадлежащие разным социальным слоям, так и усредненные носители разных культур. Именно наличие лакун ведет к непониманию в процессе коммуникации. В рамках данного исследования мы обратимся к выявлению в публицистическом тексте и анализу лакун первого уровня, т. е. вербально-семантических или языковых.

Языковые лакуны

Языковые, или вербально-семантические лакуны, представляют собой особый пласт лексики сопоставляемых языков, поскольку это лакуны, которые объясняются скорее когнитивными, чем экстралингвистическими факторами. Их наличие объясняется тем, что одна культура выделяет определенные стороны реальности (в определенном объеме) и предлагает их языковую репрезентацию, в то время как другая культура выделяет другие стороны и другой объем этой же действительности и также по-своему оформляет их в языке.

Так, например, в результате анализа публицистических текстов и их переводов, а также словарных статей нами было выявлено, что русское сознание выделяет более мелкие детали действительности (стакан – стаканчик,

чаша – чашка – чашечка, дверь – дверца, окно – форточка и др.), в то время как в английском сознании действительность подвергается более развернутой типологии (более 30 наименований стаканов (*glass, goblet, flute, mug, tumbler, stem, snifter, schooner* и др.), более 50 наименований окон (*casement, dormer, fanlight, lancet, window, bay window, bow window, picture window, rose window, French window* и др.) и дверей (*door, revolving door, sliding door, swing door, screen door, trapdoor, hatch, hatchway* и др.), более 12 наименований столовых как предприятий общественного питания (*canteen, refectory, diner, dining hall, mess-room* и др.) и т. д.). И в том и в другом случаях переводчик сталкивается с необходимостью дифференцировать значение слова в одном языке сравнительно с другим, в связи с тем, что слово одного языка выражает более недифференцированное понятие, которое делится в другом языке между несколькими словами. В ходе изучения текстов и их переводов было выявлено, что чаще других случаев переводчики прибегают к приему генерализации для заполнения данного вида лакун.

(1) Иногда даже на улицу выходить не надо, так как норильский газ (как его здесь называют) часто проникает в квартиры сквозь *форточки*². – ‘In fact you don’t even need to go outside: if you open a *window* toxic gas comes into your home’, resident Roman Melnikov told the newspaper *Polar Star*³.

Несмотря на очевидность того факта, что существующие в материальной культуре предметы и явления концептуализируются сознанием определенного этноса избирательно, специфика концептуальной категоризации мира и ее механизм остаются пока не изученными.

² Норильск – город приезжих // Полярная звезда. 01 ноября 2015.

³ There's something in the air in Russia // Open Democracy. November 20th, 2015.



Исходя из уровневой структуры языка лингвистические лакуны делятся на лексические, фразеологические, грамматические и стилистические.

Лексические лакуны

Лексические лакуны возникают в результате отсутствия в лексической системе одного языка слов для обозначения объектов и явлений действительности в другом.

В случае, если переводчик имеет дело с лексическими единицами одного языка, не имеющими эквивалентного значения в виде слова в другом языке, данные единицы будут выступать абсолютными лакунами и их значение может быть передано лишь описательно, например, на фразовом уровне:

(2) На теле были следы побоев, а одну руку, по-видимому, опускали в *кипяток*⁴. – The body was battered and one arm appeared to have been immersed in *boiling fluid*⁵.

(3) According to Compass – *the giant caterer* lambasted in 2015 by *television chef* Jamie Oliver for the standard of food it was serving in schools – this is a glimpse into the future of catering in Britain's schools⁶. – Как заявил Compass – *ведущая мировая компания в области общественного питания*, которую в 2005 году за ее качество общественного питания в школах в пух и прах разнес *шеф-повар, телеведущий кулинарных программ*, Д. Оливер, – это взгляд в будущее школьного питания в Великобритании⁷.

В приведенных выше примерах лексическим единицам одного языка, не имеющим однословного выражения в другом, соответ-

ствует более или менее устойчивое словосочетание в языке, в котором наблюдаются эти лакуны.

Помимо абсолютных лакун выявляются также относительные лакуны, которые отличаются частотностью употребления лексических единиц с общим значением в сопоставляемых языках. Данный вид лакун проявляется в основном на речевом уровне. Так, И. Ю. Марковина отмечает, что при наличии в двух языках словарных эквивалентов можно наблюдать несоответствие частоты их употребления и распространенности [14].

В некоторых случаях слова могут отличаться набором сем, составляющих их значение, т. е. семантический объем формально эквивалентных единиц не совпадает. Таковы, например, различия между английским *happy* и русским «счастливый». *Happy* имеет следующие значения: *feeling or showing pleasure or contentment; feeling that something is right or good; (of events) fortunate; (of behaviour, thoughts, etc.) suitable; willing, glad, not finding it difficult*⁸. При этом русское слово «счастливый» означает «полный счастья», а «счастье» определяется как «чувство и состояние полного, высшего удовлетворения⁹», тогда как в семантике английского слова *happy* отсутствует признак «состояние высшего удовлетворения». Таким образом, мы имеем дело с относительной лексической лакуной, демонстрирующей разную значимость понятия, общего для двух языков, для английской и русской лингвокультур, а также специфику этнически детерминированного психологического восприятия и интерпретации действительности.

⁴ Посланник, сказавший слишком много // Новости Узбекистана. 10 июля 2015.

⁵ The envoy who said too much // The Guardian. July 14th, 2015.

⁶ Food for thought // BBC News. March 16th, 2015.

⁷ Пицца для размышления // ИноСМИ. 3 марта 2015.

⁸ Фразеологический словарь русского языка / сост.: А. Н. Тихонов и др. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

⁹ Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2001. – 1536 с.



Фразеологические лакуны

Фразеологические лакуны возникают в силу различий во фразеологии сопоставляемых языков. Абсолютная фразеологическая лакуна представляет собой отсутствие в одном языке какого-либо фразеологизма другого языка, например, русская фразеологическая единица «по благу».

(4) После 75 лет господства 'административно-командной экономики', дефицита, очередей, принудительного труда и бартера страна начала обретать важнейшие атрибуты современной эпохи: свободную торговлю качественными товарами и услугами, а не их распределение *по благу*¹⁰. – After three-quarters of a century of an economy marked by fiat, relentless shortages, ubiquitous lines, Russia began to acquire major elements of modernity: sale of quality goods and services instead of distribution based on *an informal network of connection and exchange*¹¹.

Относительной фразеологической лакуной, согласно критериям выявления лакун, в английском языке будут являться фразеологизмы с лексемой «лоб». В русском языке данная лексема является стержневой для многочисленных фразеологических оборотов и устойчивых словосочетаний: лоб в лоб, хмурить лоб, пускать себе пулю в лоб, атаковать в лоб, спрашивать в лоб, подставлять свой лоб, семи пядей во лбу, лбом стену не прошибешь, что в лоб, что по лбу, на лбу написано и т. д. В английском языке *forehead* не образует фразеологизмов, поэтому переводчики прибегают к различного рода переводческим трансформациям для сохранения адекватности перевода.

(5) И здесь амбиции путинской России *лоб в лоб* сталкиваются с интересами и ценностями Запада¹². – Here, the ambitions of Mr Putin's Russia collide *head-on* with the interests and values of the west¹³.

Как показывает анализ примеров перевода фразеологических единиц с лексемой «лоб» в текстах англоязычной прессы, наиболее приемлемым вариантом переводчики считают английский фразеологизм *head-on*.

Грамматические лакуны

Существование грамматических лакун в строе языков непосредственно связано со способом категоризации и вербализации единиц картины мира. Не существует четких критериев отнесения тех или иных грамматических явлений к лакунарным, данные исследования входят в область изучения таких наук, как сравнительная грамматика и лингвистическая типология. Тем не менее, некоторые исследователи считают, что в ряду грамматических лакун также можно выделить относительные и абсолютные [2].

Примером абсолютной грамматической лакуны в английском языке по отношению к русскому может служить категория рода. Для русского языка лакунарными будут являться видо-временные формы английских глаголов, артикли, герундий и др.

В частности, в связи с тем, что в русском языке артиклей нет, то понятие определенности и неопределенности выражается иными средствами. В зависимости от вида текста и функции безэквивалентной грамматической единицы для заполнения грамматической ла-

¹⁰ Правда ли, что свобода принесла России лишь беды? // ИноСМИ. 15 октября 2007.

¹¹ Freedom Brought Russia Only Trouble // American Enterprise Institute Journal. October 15th, 2007.

¹² Доктрина Монро для США и «ближнее зарубежье» для России // REGNUM. 02 декабря 2015.

¹³ The west must resist Putin's claim on the old Soviet space // Financial Times. December 15th, 2015.



кунарности могут использоваться компенсаторные лексические средства или грамматические трансформации.

(6) A previous inquest review revealed a possible suspect for the killing, *an* Andrei Pavlov understood to be a member of the Klyuev Organised Crime Group (KOCG) in Russia – who was in the UK at the time of Perepilichnyy's sudden death¹⁴. – В предыдущем отчете по расследованию был установлен возможный подозреваемый в убийстве – *некий* Андрей Павлов, который считается членом организованной преступной группировки Ключева в России: он находился в Великобритании во время внезапной смерти Перепиличного¹⁵.

Относительная лакунарность обнаруживается в одних и тех же грамматических категориях двух языков. Примером может служить большая употребительность притяжательных местоимений в английском языке по сравнению с русским.

В связи с тем, что выбор грамматической формы при переводе зависит от характера и значения лексических единиц, получающих в высказывании определённое грамматическое оформление, наличие грамматических лакун в большинстве проанализированных случаев не вызвало особых переводческих трудностей. Чаще всего переводчики прибегают к трансформационному переводу, который предполагает передачу значения лакуны с помощью грамматических и лексических трансформаций.

Стилистические лакуны

Стилистические лакуны возникают вследствие отсутствия в одном из языков лексической единицы с той же стилистической окраской, что и лексическая единица с тем же значением в другом языке. Лакуны этого вида могут быть выявлены посредством сопоставления коннотативных оттенков и прагматических аспектов лексического значения словарных единиц языков. Ряд слов, относящихся строго к определенному стилю, или обладающих помимо основного, стилистически не маркированного значения, дополнительными смысловыми характеристиками с определенной стилистической соотнесенностью, не имеют эквивалентной единицы в лексическом составе другого языка. При этом единица, не имеющая в другом языке словарного эквивалента, отличающегося равнозначной стилистической окраской, может относиться как к книжному, так и к разговорному стилю:

(7) На следующий год Путин пообещал быструю и решительную победу, подтвердив свою более раннюю клятву "*замочить в сортире*" вражеских бойцов¹⁶. – The following year Putin promised a quick and decisive victory, reiterating his earlier pledge to *defeat* enemy fighters "*even in the toilet*"¹⁷.

(8) Помогать уолл-стритовским банкам и детройтским автогигант – одно дело, но просить американцев поддержать деньгами безрассудство Саакашвили – это *уж ни в какие ворота не лезет*¹⁸. – Bailing out Wall Street and Detroit are one thing, but to ask Americans to financially support Saakashvili's recklessness is a *new low*¹⁹.

¹⁴ Russian whistle blower businessman 'linked to money laundering by Interpol' was found dead in 'possible assassination' // Daily Mail. June 4th, 2016.

¹⁵ Российский бизнесмен-разоблачитель, которого 'Интерпол связывал с отмыванием денег', 'возможно, был убит' // ИноПресса. 3 июня 2016 г.

¹⁶ Рождение царя // Томский обзор. 19 декабря 2007.

¹⁷ A Tsar Is Born // Time. December 19th, 2007.

¹⁸ Фарс Саакашвили // Новости Украины. URL: <http://noviny.su/smi-00000460.html>. (дата обращения 25.05.2016).

¹⁹ Saakashvili's Charade // The National Interest. URL: <http://nationalinterest.org/article/saakashvilis-charade-2925>. (дата обращения 25.05.2016).



Стоит отметить, что в последнее время наблюдается тенденция к экспансии сниженной лексики, и стилистические лакуны заполняются новыми словами, не имеющими однословных синонимов в общеупотребительном языке.

Элиминирование лакун

Лакуны проявляются в процессе межкультурной коммуникации в результате расхождения образов сознаний ее участников и, следовательно, их языковых систем. При этом для успешного осуществления коммуникации лакуны необходимо элиминировать (от лат. *eliminare* – исключать, устранять). Элиминирование лакун представляет собой процесс согласования и совмещения, вступивших в конфликт «своих» и «чужих» когнитивных, эмоциональных и аксиологических установок²⁰, процесс адаптации «чужих» образов/фрагментов сознания с помощью «своих» образов. Элиминирование лакун в процессе перевода осуществляется двумя основными способами – заполнением и компенсацией.

Заполнение

Лакуны являются своего рода незаполненными пространствами на семантической карте языков, поэтому элиминирование лакун представляет собой в прямом смысле *заполнение*, которое сводится к использованию «временных» языковых средств: от калькирования до развернутых комментариев, объяснений и т. д. для раскрытия смысла слова, отсутствующего в языке реципиента. Глубина заполнения

зависит от вида лакуны и особенностей культур-коммуникантов. Одним из часто используемых способов заполнения языковых лакун является калькирование, которое представляет особую форму заимствования путем дословного перевода и иногда может выполнять вспомогательную функцию пояснения заимствования. При этом заимствованная языковая единица строится из языкового материала языка-реципиента по аналогии с морфологической структурой единицы иностранного языка. Таких единиц появилось достаточно много в русском языке за последние несколько лет (глобальная деревня, поколение Y/X/Z, поколение 2000, топ-менеджер, топ-модель, интернет-платформа, силиконовая/кремневая долина и др.).

(9) The siren song of *big data*: SKYNET works like a typical modern Big Data business application²¹. – Сладкозвучная песнь *больших данных*: SKYNET работает как обычное современное коммерческое приложение больших данных²².

Нередко к калькированию добавляется прием описательного или пояснительного перевода.

(10) Bread and Salt Hospitality, a pop-up concept from Josh Lewin and Katrina Jazayeri, is finding more of a full-time place to land²³.

Очевидно, что перенос характерных черт одной культуры в другую усложняет процесс восприятия, в связи с тем, что происходит своего рода присвоение инокультурного опыта, трансформация инокультурной информации из категории «чужого» в категорию «своего».

²⁰ Kshenovskaya (Sagnayeva) U. L. Cultural Gaps and Ways of Eliminating Them // Text Processing and Cognitive Technologies. Paper Collection / Ed. V. Solovyev, R. Potapova, V. Polyakov. – 2011. – № 20. – P. 107–110.

²¹ The NSA's SKYNET program may be killing thousands of innocent people // Arstechnica UK. February 16th, 2016.

²² Не исключено, что программа АНБ SKYNET убивает тысячи невинных людей // ИноСМИ. 20 февраля 2016.

²³ Bread and Salt Hospitality at Wink & Nod // Boston Eater. July 31st, 2014.



При этом, несомненно, рецепция элементов чужой культуры является вкладом в обогащение культуры-реципиента, однако, требует от переводчика дополнительных усилий.

Компенсация

Компенсация является одним из видов переводческой трансформации, при которой лакунизированные элементы при переводе единицы исходного языка в оригинале, передаются в тексте перевода за счет подбора в «своей» культуре аналога инокультурного опыта. Таким образом, расхождение между культурами-коммуникантами *компенсируется* благодаря подбору квази-эквивалента, в результате чего фрагмент инокультурного опыта более не воспринимается культурой-реципиентом как «чужой», что, в свою очередь, обеспечивает понимание на уровне функционального аналога. Компенсация лакун не ведет к получению нового знания об иной культуре, а лишь подменяет «чужое» – «своим».

(11) *Blat (the informal exchange of favours) is a term which expresses personal networks in Russia*²⁴.

Зачастую при подборе квази-эквивалента теряется часть смысла исходной единицы или сообщается дополнительная коннотация, не существовавшая в единице языка-оригинала. Так, в примере (12) английский фразеологизм *to add insult to injury* имеет значение *to make a bad situation even worse for someone by doing something else to upset them*²⁵, т. е. «ухудшать ситуацию, еще больше расстраивая человека» (ср. рус.: «подливать

масло в огонь»). Переводчик использовал фразеологизм *сыпать соль на рану*, посчитав его эквивалентным. Однако данный фразеологизм имеет в русском языке значение «напоминаниями заставлять переживать вновь что-либо тяжёлое, мучительное²⁶», что приводит к неполному раскрытию смысла фразеологизма в оригинале и сообщению реципиенту дополнительных смыслов (коннотаций), не вкладываемых изначально авторами статьи.

(12) Former Putin adviser *adds insult to injury with EBRD job*²⁷. – Бывший советник Путина может получить должность в ЕБРР и этим сыпет соль ему на рану²⁸.

Таким образом, текст перевода продолжает сохранять лакунную напряженность для реципиента.

Заключение

В данной статье язык и культура рассматриваются как взаимозависимые единства, определяющие формирование культурной и языковой картин мира того или иного этноса. В процессе межкультурной коммуникации и, в частности, перевода неизбежно происходит сопоставление двух различных культур-участников диалога, в результате которого обнаруживается ряд различий, в том числе различия в способе и глубине категоризации действительности, менталитете, этнокультурном опыте, а также в устройстве их языковых систем. Эти расхождения интерпретируются в призме теории лакунарности и проявляются в форме национально-когнитивных, культур-

²⁴ Personal Networking in Russian Post Soviet Life // Research and Practice in Human Resource Management, 12(1), 2015. P. 34-60.

²⁵ Cambridge Idioms Dictionary (2nd Edition). – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 522 p.

²⁶ Фразеологический словарь русского языка. / Сост.: А.Н. Тихонов и др. – М.: Высшая школа, 2003. – 334 с.

²⁷ Former Putin adviser adds insult to injury with EBRD job // The Times. October 16th, 2015.

²⁸ Бывший советник Путина может получить должность в ЕБРР и этим сыпет соль ему на рану // ИноПресса. 16 октября 2015.



ных и языковых лакун соответственно. Лакуны являются препятствием для осуществления межкультурной коммуникации, затрудняя понимание между коммуникантами (автором и реципиентом). Понимание между культурами-коммуникантами осуществляется за счет элиминирования лакун, т. е. стирания различий между взаимодействующими культурами/языками. Существующие способы элиминирования лакун в процессе перевода сво-

дятся к двум основным методам – заполнению, стремящемуся максимально сохранить национально-культурную специфику, и компенсации, максимально вытесняющей специфику иной культуры и приближающей инокультурный опыт к опыту в родной культуре. Выбор того или иного способа элиминирования лакун обеспечивает большую или меньшую лакунную напряженность, при этом переводчик принимает на себя ответственность за выбор способа элиминирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Borden G. A.** Cultural Orientation. An Approach to Understanding Intercultural Communication. – Englewood, NJ: Prentice-Hall, 2001. – 240 p.
2. **Hale K.** Gaps in Grammar and Culture // *Linguistics and Anthropology* / Eds. M. Dale Kinkade, Kenneth L. Hale & Oswald Werner. – NY: The Peter de Ridder Press, 1975. – P. 295–315.
3. **Jaskot M. P., Ganoshenko I.** Culturemes And Non-Equivalent Lexis In Dictionaries // *Cognitive Studies. Études Cognitives* / Ed. Violetta Koseska-Toszewa. – Warsaw: Institute of Slavic Studies, 2015 – P. 115–124.
4. **Sun Y.** (Un)translatibility and Cross-Cultural Readability // *Perspectives: Studies in Translatology*. – 2012. – № 20 (2). – P. 231–247.
5. **Антипов Г. А., Донских О. А., Марковина И. Ю., Сорокин Ю. А.** Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука; Сиб. отделение, 1989. – 197 с.
6. **Байрамова Л. К.** Лингвистические лакунарные единицы и лакуны // *Вестник Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение*. – 2011. – Вып. 58, № 25 (240). – С. 22–27.
7. **Булгакова С. Ю.** Принципы и приемы компенсации текстовых лакун (на материале французских переводов произведений И. А. Бунина) // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2013. – № 9 (27), Ч. I. – С. 37–40.
8. **Быкова Г. В.** Лакунарность как категория лексической системологии. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – 364 с.
9. **Верещагин Е. М., Костомаров В. Г.** Язык и культура. – М.: Русский язык, 1990. – 246 с.
10. **Данильченко Т. Ю.** Понятие и сущность лакун // *Наука. Искусство. Культура*. – 2014. – № 3. – С. 51–57.
11. **Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 264 с.
12. **Леонтьев А. А.** Языковое сознание и образ мира // *Язык и сознание: парадоксальная рациональность: сб. науч. ст. / отв. ред. Е. Ф. Тарасов; ред. Ю. А. Сорокин, Н. В. Уфимцева*. – М.: ИЯ РАН, 1993. – С. 16–21.
13. **Лукина Л. В.** К проблеме изучения межъязыковых соответствий // *Сопоставительные исследования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Стернина*. – Воронеж: Истоки, 2011. – С. 22–30.
14. **Марковина И. Ю.** Психологические и социально-психологические механизмы культурологической лакунизации // *Вопросы психолингвистики*. – 2010. – № 11. – С. 34–42.
15. **Махонина А. А., Стернина М. А.** Типология лакун различной частеречной отнесенности // *Вестник ВГУ. Серия: Филология. Журналистика*. – 2013. – № 1. – С. 75–78.



16. **Попова З. Д., Стернин И. А.** Язык и национальная картина мира. – Воронеж: Истоки, 2007. – 61 с.
17. **Сорокин Ю. А.** Лакуны: еще один ракурс рассмотрения // Лакуны в языке и речи: сборник научных трудов / под ред. Ю. А. Сорокина, Г. В. Быковой. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2009. – С. 3–11.
18. **Стернин И. А.** Лексическая лакунарность и понятийная безэквивалентность. – Воронеж: ВГУ, 1997. – 105 с.
19. **Ягунова М. М.** Проблема лингвистической лакунарности: опыт выделения и описания межъязыковых лагун // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 7. – С. 122–128.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.14](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.14)

Uliana Leonidovna Kshenovskaya, Associate Professor, English Language Department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6979-4724>

E-mail: sj@ngs.ru

Alexandra Vasilievna Starodubseva, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, English Language Department, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5871-9021>

E-mail: alexandra.starodub@mail.ru

LANGUAGE LACUNAE IN JOURNALISTIC TEXT AND WAYS OF ELIMINATING THEM IN TRANSLATION

Abstract

The paper aims to provide analysis of language lacunae and some methods of their elimination in communication and translation. The article observes the main ideas of modern scholars on the problem of language and cultural lacunarity. The article describes the concept and features of lacunae as specific markers of national cultural consciousness determining the overall process of cognition and perception of reality, its categorization and nomination. Further on the author provides modern typologies of lacunae. Thus, as the authors states, the analysis of the existing language gaps allows not only to reveal the problematic zones emerging in communication and translation, but also to reconstruct culturally conditioned worldview at its basic level in the structure of a linguistic personality. Hence, the intersection of cultural studies and translation studies is obvious. The article provides the analysis of the existing methods of lacunae elimination. The article reveals that, depending on the lacunae type, the nature of the text, the reader, the goals set by the authors or an interpreter, different elimination methods can be used, namely: filling or compensation.

In conclusion the authors states that the elaborated means of lacunae elimination provide for greater or lesser reduction of lacunar tension. However, penetration into the national specific of lacunar spheres of a linguoculture when applying either filling or compensation methods should be sufficiently deep due to extralinguistic and multidirectional nature of the phenomenon of lacunarity, which goes beyond mere linguistic or notional nonequivalence.

Keywords

National cultural specificity, categorization, lacunarity, journalistic text, translation, lacunae, language gaps, lacunae elimination.

REFERENCES

1. Borden G. A. *Cultural Orientation. An Approach to Understanding Intercultural Communication*. Englewood, NJ, Prentice-Hall Publ., 2001, 240 p.
2. Hale K. Gaps in Grammar and Culture. *Linguistics and Anthropology*. Eds. M. Dale Kinkade, Kenneth L. Hale & Oswald Werner. N.Y., The Peter de Ridder Press Publ., 1975, pp. 295–315.



3. Jaskot M. P., Ganoshenko I. Culturemes And Non-Equivalent Lexis In Dictionaries. *Cognitive Studies. Études Cognitives*. Ed. Violetta Koseska-Toszewa. Warsaw, Institute of Slavic Studies Publ., 2015, pp. 115–124.
4. Sun Y. (Un)translatability and Cross-Cultural Readability. *Perspectives: Studies in Translatology*. 2012, no. 20 (2), pp. 231–247.
5. Antipov G. A., Donskikh O. A., Markovina I. Y., Sorokin Y. A. *Text as a Cultural Phenomenon*. Novosibirsk, Nauka Publ., 1989, 197 p. (In Russian)
6. Bayramova L. K. Linguistic Lacunar Units and Lacunae. *Chelyabinsk State University Bulletin*. 2011, vol. 58, no. 25, pp. 22–27. (In Russian)
7. Bulgakova S. Y. Principles and Methods of Text Lacunae Compensation (based on the French translations of I. A. Bunin's works). *Philology. Theory and Practice*. 2013, no. 9, pp. 37–40. (In Russian)
8. Bykova G. V. *Lacunae as a Category of the Lexical Systemology*. Blagoveschensk, Blagoveschensk State Pedagogical University Publ., 2003, 364 p. (In Russian)
9. Vereschagin E. M., Kostomarov V. G. *Language and Culture*. Moscow, Russkiy Yazik Publ., 1990, 246 p. (In Russian)
10. Danilchenko T. Y. The Notion and Nature of Lacunae. *Science. Art. Culture*. 2014, no. 3, pp. 51–57. (In Russian)
11. Karaulov Y. N. *The Russian Language and Lingua Personality*. Moscow, Editorial URSS Publ., 2002, 264 p. (In Russian)
12. Leontyev A. A. Language Consciousness and World Image. *Language and Consciousness: Paradox and Rationality*. Moscow, 1993, pp. 16–21. (In Russian)
13. Lukina L. V. To the Problem of Studying Cross-Language Equivalence. *Comparative Studies: Collection of Papers. Materials of the international conference*. Voronezh, Istoki Publ., 2011, pp. 22–30. (In Russian)
14. Markovina I. Y. Psychological and Socio-Psychological Mechanisms of Cultural Lacunisation. *Psycholinguistics Issues*. 2010, no. 11, pp. 34–42. (In Russian)
15. Makhonina A. A., Sternina M. A. The Typology of Different Part of Speech Lacunae. *VSU Bulletin. Philology. Journalism*. 2013, no. 1, pp. 75–78. (In Russian)
16. Popova Z. D., Sternin Y. A. *Language and National World Image*. Voronezh, Isktoki Publ., 2007, 61 p. (In Russian)
17. Sorokin Y. A. Lacunae: Another Approach to Studying. *Lacunae in Language and Speech: Collection of Papers*. Blagoveschensk, Blagoveschensk State Pedagogical University Publ., 2009, pp. 3–11. (In Russian)
18. Sternin I. A. *Lexical Lacunarity and Notional Non-Equivalence*. Voronezh, Voronezh State University Publ., 1997, 105 p. (In Russian)
19. Yagunova M. M. The Problem of Linguistic Lacunarity. *Topical Issues of Arts and Natural Sciences*. 2009, no. 7, pp. 122–128. (In Russian)



© Л. А. Макаренко, Н. В. Баграмова

DOI: [10.15293/2226-3365.1604.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.15)

УДК 81'243

ЗНАКОВО-СЕМИОТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ИЕРОГЛИФИКИ)

Л. А. Макаренко (Новосибирск, Россия), Н. В. Баграмова (Санкт-Петербург, Россия)

В статье представлен анализ особенностей иероглифики китайского языка как иероглифической системы письма, ее отличие от привычной для изучающих китайский язык как иностранный фонографической системы письма и влияние полученных особенностей на методику преподавания иероглифики. Цель статьи – доказать то, что специфичность письменности китайского языка влияет на методику его преподавания и должна учитываться при обучении. Тема исследования актуальна, поскольку, несмотря на рост потребности общества в изучении китайского языка, ведущий к необходимости большего количества теоретических исследований и практических разработок методики преподавания китайского языка, данный вопрос недостаточно разработан, хотя в последнее время интерес к теме постоянно повышается. Поскольку базовой единицей письменности является языковой знак, предлагается структурировать различия иероглифической и фонографической систем письменности с точки зрения принадлежности к трем разделам семиотики – синтактики, семантики и прагматики. Авторами отмечается, что сложность усвоения письменности китайского языка связана не только с количеством или сложностью иероглифов, но и с тем, что студент воспринимает иероглифы как дополнение и дублирование транскрипции – отсутствует восприятие иероглифа как знака и понимание особенностей иероглифической системы письма. В заключение делаются выводы о том, что иероглифическая письменность как система письма выделяется на фоне остальных современных языков, письменность которых относится к фонографической системе письма. Соответственно подходить к выбору методики преподавания иероглифики китайского языка необходимо с учетом её особенностей (как правило, связанных с формой, семантикой и прагматикой иероглифического знака).

Ключевые слова: иероглиф, методика преподавания, письменная речь, иероглифическая система письма.

В настоящее время написано большое количество статей об особенностях иероглифики. Как правило, иероглифику называют в числе основных трудностей изучения китай-

ского языка усложняющей и снижающей эффективность овладения китайским языком [11, с. 260]. Подобная ситуация сложилась в связи с тем, что методика преподавания китайского

Макаренко Лидия Александровна – ассистент кафедры китайского языка, факультета иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: makarenkollidia@gmail.com

Баграмова Нина Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: NVBagramova@mail.ru



языка и, особенно методика преподавания иероглифики, является одной из наименее разработанных проблем в российской и зарубежной методике. В российской традиции методики преподавания китайского языка можно выделить три комплексных работы, относящихся к частным методикам [16]. Это работы Н. А. Деминой «Методика преподавания практического китайского языка», И. В. Кочергина «Очерки методики обучения китайскому языку» и О. А. Масловец «Методика обучения китайскому языку в средней школе». В остальных случаях методика преподавания иероглифики китайского языка рассматривается в статьях и, чаще всего, представляет собой советы изучать иероглифы как систему, начиная с ключей. В отличие от российских авторов, китайские – уделяют большое внимание иероглифике – имеется ряд учебных пособий, в том числе и для изучающих китайский язык как иностранный, посвященных непосредственно иероглифике китайского языка (к примеру, учебные пособия «简明实用汉字学» автора 李大遂 и «汉字教程» авторов 张静贤, 梁彦民 и 赵雪 анализируют особенности иероглифической письменности как системы письма, ее истории, в том числе особенности изменения и упрощения знаков; структуры, видов и элементов иероглифа, а также произношения, чтения и письма и значения для Китая и китайской культуры)¹. Логично, что данная тема также широко раскрыта в статьях (к примеру, *Ho Cheong Lam* в статье “A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters” дает обзор традиционных и современных методов преподавания иероглифики; *Jing Wang* и *Christine H. Leland* в статье “Beginning students’ perceptions of effective ac-

tivities for Chinese character recognition” все-сторонне разбирают проблему распознавания иероглифов учащимися; а 任翔, 任飞翔, 贺卫宏 в статье «对外汉语汉字部件计算机辅助教学软件设计与实现» анализирует использование обучающих программ в обучении иероглифике) [1–3]. Приведенная литература отличается обширной теоретической базой, детальным и разносторонним изучением иероглифики и учетом опыта китайских и иностранных ученых, а также современных тенденций в обучении.

С методической точки зрения овладение иероглифической письменностью почти не отличается от овладения письменностью другого языка: у обучаемого должны быть сформированы начертательные навыки (моторные и графические), умения письменной речи, лексические навыки, а также умение зрительного восприятия информации (чтение). Как и в языках с фонологической системой письма, учащийся, прежде всего, осваивает набор графических элементов – но не букв, а черт и графем, и лишь потом учится комбинировать их. Сложность усвоения иероглифической письменности связана не только с количеством или сложностью иероглифов, но и с тем, что обучающийся-иностранец воспринимает иероглифы как дополнение и дублирование транскрипции [10, с. 183; 15; 18, с. 1–2; 19, с. 96–97].

Как правило, изучение ключей, а затем и иероглифов разбирается с графической стороны (прописывание). В результате недостаточно разобрана система иероглифики, а также элементы иероглифа (многие студенты не различают понятия «ключи», «графемы», «фонетики» и др.); виды иероглифов и особен-

¹汉字教程/张静贤, 梁彦民, 赵雪编者.-北京: 北京语言大学出版社, 2012.- 174 页。; 简明实用汉

字学/李大遂编著.-3 版.-北京: 北京大学出版社, 2013, 225 页。



ности работы с каждым из них. Отсутствует анализ схожих иероглифов, их этимологии и т. д., что в дальнейшем приводит к восприятию иероглифа как рисунка и непониманию особенностей иероглифической системы письма², а также смыслового контекста атрибутируемых смыслов [8].

Основной проблемой является непонимание учащимися того факта, что иероглифика как система письма стоит особняком от других, соответственно необходимо с крайней осторожностью и учетом этих особенностей подходить к выбору методики преподавания иероглифики китайского языка.

Если рассматривать само понятие «письменная речь», то по мнению Л. Р. Зиндера, она не автономна и вторична по отношению к устной («но не второстепенна»), и создание письма невозможно до создания речи. При этом нельзя отождествлять речь и письмо, т. к. на ранних этапах (до изобретения греческого алфавита) письмо было не фонематическим, а пиктографическим, позднее идеографическим и не было непосредственно связано с речью [8]. Соответственно необходимо выделять семасиографическую ступень письма (понятия и образы, слабо связанные с речью) и фонографическую ступень (выражающую речь), хотя и на фонографической ступени нет полной корреляции между письменной и устной речью (письменная речь не может передать все просодические признаки)³.

Соответственно необходимо разобрать особенность иероглифики как единственной

современной иероглифической системы письма в сравнении с фонографической системой привычной для иностранцев изучающих китайский язык.

Единицей письменной речи является языковой знак. В китайском языке за основную единицу языкового знака принимается иероглиф, в отличие от основных единиц других языков, имеющих ряд подобных единиц (фонема, морфема, слово, предложение).

В большинстве случаев иероглиф записывает одну морфему, за исключением удваивающихся слов, транскрибированных слов, или слов, состоящих из двух иероглифов, в которых, как правило, имеется аллитерация или неполная рифма⁴.

Рассматривая особенности иероглифики в русле методологии семиотики, необходимо всесторонне и четко разяснить особенности иероглифики как системы знаков: означаемым знаков в фонографическом письме являются фонемы или слоги (силлабическая письменность), в иероглифическом понятия и идеи (по Гельбу слово или слог)⁵. Число понятий и идей (слов и слогов) кратно больше числа фонем и слогов, соответственно число знаков иероглифического письма больше чем фонографического, т. к. присутствует большее число графем и почти неограниченная вариативность их сочетания в составе иероглифов. В связи с тем, что означаемым знаков в фонографическом письме являются фонемы или слоги, его, в отличие от иероглифического, можно прочесть даже не зная смысла слов.

² Демина Н. А. Методика преподавания практического китайского языка. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Вост. лит., 2006. – 88 с.; Кочергин И. В. Очерки лингводидактики китайского языка. – М.: Восточная книга, 2012. – 184 с.; Масловец О. А. Методика обучения китайскому языку в средней школе: учеб. пособие – М.: Восточная книга, 2012. – 184 с.

³ Гельб И. Е. Опыт изучения письма (Основы грамматики) / пер. с англ. Л. С. Горбовицкой, И. М. Дунаевской; ред. и предисл. И. М. Дьяконова. – М.: Радуга, 1982. – 366 с. – С. 22.

⁴ 简明实用汉字学/李大遂编著.-3版.-北京:北京大学出版社, 2013, 225页

⁵ Гельб И. Е. Опыт изучения письма (Основы грамматики) ... С. 22.



Однако это лишь базовые различия между данными системами письма. Для выделения более глубоких различий и их структурирования, предлагается разделить их с точки зрения принадлежности к трем разделам семиотики – синтактики, семантики и прагматики.

Синтактика рассматривает знак с позиции его структуры. Иероглифическая письменность легко вспоминается благодаря тому, что сильные внешние различия иероглифов, их форма создает целостный зрительный образ. По сравнению с фонографическим письмом он гораздо лучше обрабатывается зрительной памятью человека (было экспериментально установлено, что в обработке китайских иероглифов, в отличие от обработки буквенного письма, больше задействуется зрительная память)⁶.

Одному иероглифу соответствует один знак. Иероглиф, в отличие от фонографического письма, сводится к квадрату и занимает одинаковое количество места независимо от количества черт и сложности структуры (к примеру, русские слова «радиоаэронавигация» и «я» больше различаются по размеру и форме, в отличие от иероглифов «八» и «龍»).

С точки зрения структуры иероглифический знак содержит в себе три больших ступени: черты, графемы и иероглифические знаки [12, с. 99–100]. Если рассматривать фонологические языки то минимальной единицей знака будет буква, представляющая более простую, но менее информативную структуру. Самые маленькие единицы иероглифа – черты, любой иероглиф, независимо от категории (六

书)⁷, состоит из установленного количества черт, находящихся в определенном положении [5, с. 32–34].

Черты сами по себе не имеют лексического значения, минимальными элементами иероглифа, обладающими лексическим значением являются графемы (комплекс пересекающихся черт в иероглифе, не пересекающийся с другими такими же комплексами). Из числа графем необходимо выделить ключи и фонетики. Ключи выступают в качестве тематических классификаторов иероглифов. Фонетики встречаются в составе категории фоноидеграмм и отвечают за чтение иероглифа.

Очевидно, что различие в структуре знаков иероглифической и фонографической письменности весьма велики, но особенности иероглифа как письменного языкового знака не ограничиваются ими. Не меньшее количество наблюдается в чтении и значении знака.

Разделом семантики, связывающим знаки с их объектами и разбирающим особенности чтения и значения иероглифа, является *синтактика*.

С точки зрения чтения языковых знаков иероглифическая письменность также сильно отличается от фонографической – чтение иероглифа не складывается из букв, соответственно в отличие от фонографической письменности, где присутствует несколько десятков букв, в иероглифической – 1 300–1 400 фонетиков; в иероглифической письменности знак соответствует одному слогу, в фонографической – фонеме⁸. Если он относится к

⁶The Oxford Handbook of Chinese linguistics Edited by William S-Y. Wang, Chaofen Sun. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 765 p.

⁷Классификация иероглифов, составленная китайским филологом, лингвистом эпохи правления династии Хань Сюй Шэнем. Содержит шесть категорий иероглифов – 象形字 (пиктограммы), 指

事字 (указательные), 会意字 (идеограммы), 形声字 (фоноидеграммы), 转注字 (видоизмененные), 假借字 (заимствования).

⁸简明实用汉字学/李大遂编著.-3版.-北京:北京大学出版社, 2013, 211页



группе фоноидеограмм (которых в современном китайском языке 80–90 %) или видоизмененных, то, независимо от количества фонем в звуке, в одном иероглифе используется один фонетический символ, показывающий полное чтение знака, а не его часть; в остальных группах отсутствуют элементы, отвечающие за чтение, соответственно не получится прочитать незнакомый иероглиф.

Изначально у каждого иероглифа был лишь один вариант чтения. Однако сейчас в китайском языке 415 слогов, с учетом тонов – около 1 300, что кратно меньше имеющегося количества иероглифов. В соответствии с превышением числа иероглифов над числом слогов в иероглифической письменности очень развита омофония. В отличие от фонографического письма омофоны на письме записываются разными иероглифами (к примеру, в китайском языке омофония эффективно дифференцирована по различным символам, например, *di*: 第, 地, 弟, 递, 帝, 缔. В этом случае, одинаковое произношение *di* разделяют шесть иероглифов с абсолютно не связанными значениями).

Помимо омонимии по причине увеличения количества иероглифов и их изменения в китайском языке развита омография. В фонографическом письме также допускается омография, однако омографичный иероглиф вне контекста прочесть с уверенностью невозможно (к примеру, иероглиф 行 в зависимости от контекста может произноситься как *xíng* или как *háng*).

Все это приводит к тому, что эффективность и точность распознавания чтения иероглифа снижается. Если изначально, когда у фонетика было лишь одно чтение, угадать чте-

ние иероглифа можно было почти с абсолютной точностью, то в настоящее время эффективность снизилась до 54 %.⁹

Чтение иероглифа изменялось быстрее его формы. Это опережение в той или иной мере присутствует в различных письменностях и не может являться особенностью иероглифики, отличие заключается в степени изменений. Таким образом, форма иероглифа устойчива, одна и та же форма используется множеством диалектов, или даже языков (ранее иероглифику китайского языка заимствовали корейцы, вьетнамцы, японцы), что является уникальным среди письменностей.

Иероглифическая письменность, благодаря независимости знака от его означаемого, помогает преодолеть временные и пространственные различия (что особенно актуально для Китая с его необходимостью объединения нации, говорящей на разных диалектах, и почитанием прошлого). Иероглиф имеет ряд вариантов произношения в зависимости от диалекта говорящего (к примеру, иероглиф 我 в путунхуа читается как *wǒ*²¹⁴, шанхайский диалект *ngu*¹³, мэйсянский диалект *ngai*¹¹ и диалект Гуанчжоу *ngo*¹³) [6, с. 6; 7, с. 250]. Независимость от означаемого также дает возможность при знании грамматики прочесть и понять текст, написанный иероглифическим письмом, может быть понят независимо от даты его написания. Иероглиф может быть использован несколькими языками для обозначения одного или схожих понятий – соответственно его можно будет понять, даже не зная языка (к примеру, слово «Япония» и в китайском и в японском языке пишется как 日本, но в китайском языке (путунхуа) эти иероглифы читаются как *riběn*, а в японском как *nihon*).

⁹简明实用汉字学/李大遂编著.-3版.-北京:北京大学出版社,2013,211页



Выделенное опережение во времени и пространстве с одной стороны показывают, что иероглиф как тип письменности легко приспособляется к изменениям, с другой стороны – что иероглиф обладает высокой степенью энтропии. Энтропия китайского иероглифа, рассчитанная с точки зрения теории информации, составляет почти десять бит, это почти в два раза больше, чем в письменности других языков¹⁰.

Наиболее важной особенностью семантики иероглифов является то, что она подталкивает к идеографичности письма. В то время когда другие языки, один за другим, перешли на алфавитную письменность, китайский не последовал их примеру, хотя и стал использовать фонографические символы. Еще Сюй Шэнь понял, что прочитав иероглиф, можно понять его значение, соответственно идеографичность иероглифов позволяет раскрыть значение сильнее, чем в фонологическом типе письменности. Одна из особенностей иероглифической письменности – связь семантики и формы иероглифа – у абсолютного большинства иероглифов через форму можно понять значение. Такая связь бывает двух видов¹¹:

1. Всесторонняя связь – ранние иероглифы были изображением какого-либо предмета, явления. В настоящее время характерно для пиктограмм и символов (в случае с символами еще и используется знак-символ).

2. Значение раскрывается через ключ – в настоящее время 95 % иероглифов составные (сложные). Чаще всего в них за значение отвечает один элемент (ключ), реже две, три или даже четыре графемы через собственное значение объясняющие значение иероглифа. Такая связь характерна для идеограмм, фоноидеограмм. В идеограмме значение иероглифа

формируется за счет взаимосвязи значений его графем. В фоноидеограмме лишь часть знака (ключ, детематив) отвечает за значение иероглифа. При этом подобные отношения связывают конкретную форму и значение иероглифа, не распространяясь на переносные значения, заимствования и др.

По сравнению с фонографической письменностью в иероглифической кратно большее влияние этимологии (к примеру, иероглиф 安 помимо «спокойный, тихий, мирный», может также обозначать «где, куда, откуда». Объяснение кроется в истории употребления иероглифа. Он состоит из элементов «крыша» и «женщина» и изначальным значением данного иероглифа было то, что мужчина приво-дил в свой дом жену) [14, с. 213]. Также мотивированность иероглифической письменности выше, чем в фонематической поскольку форма знака (пиктограммы) произошла от изображения конкретного объекта или группы объектов (референта) и до сих пор ряд иероглифов ассоциируется с этими объектом. Превращение референта в языковой знак начиналось с подмены его изображением, причем при изображении учитывались культурные, социальные и другие нормы китайского общества (к примеру, иероглиф 人 – «человек» изначально изображал, человека занятого распашкой поля, что выражалось в соответствующей позе). Далее превращение сопровождалось расширением семантики знака, абстрактным истолкованием конкретного содержания иероглифа (допустим, в иероглифе 灾 присутствуют графемы «крыша» и «огонь», при этом иероглиф имеет значение «стихийное бед-

¹⁰The Oxford Handbook of Chinese linguistics Edited by William S-Y. Wang, Chaofen Sun. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 765 p.

¹¹简明实用汉字学/李大遂编著.-3版.-北京:北京大学出版社, 2013, 页 238-239

ствие; несчастье») [13, с. 60]. В фонографической письменности связь означаемого и означающего конвенциональна¹².

Невозможно разобрать особенности иероглифа как языкового знака без учета человека, использующего этот знак – данный раздел изучает *прагматика*.

Как уже упоминалось, иероглифы сложны для обучения: во-первых имеют сложную структуру, во-вторых количество иероглифов усложняет узнавание, запоминание и письмо. При этом из-за того что иероглифика систематизирована, ее сильной стороной является высокая мотивированность (изучение одного иероглифа облегчает понимание группы взаимосвязанных иероглифов, что целесообразно для концентрированного обучения); во время обучения используются оба полушария головного мозга, что отчасти нивелирует трудности обучения связанные со сложностью структуры иероглифа. Что касается второго пункта, знание 2 000 наиболее часто используемых иероглифов достаточно для удовлетворения потребностей современного человека, к тому же количество иероглифов стабильно и ему не грозит резкое увеличение вследствие постоянного появления новых вещей/предметов, что сглаживает трудности обучения связанные с количеством иероглифов.

Если анализировать иероглифы по видам деятельности то наиболее сложным будет письмо – его сложность отчасти решает упрощение иероглифов и использование различных электронных устройств ввода информации (при этом усложняя процесс запоминания иероглифов – пользуясь электронными

устройствами ввода информации, люди забывают написание иероглифов).

Наиболее часто используемым видом деятельности будет чтение, поскольку иероглифы имеют ряд благоприятствующих особенностей: черты и структура иероглифов концентрированы, занимают мало места и плотно расположены в тексте, заметна индивидуальность знаков, высокая степень догадки при чтении – все это приводит к тому, что иероглифы читаются с большей скоростью, чем фонематический текст. За одинаковый промежуток времени объем информации, получаемый через иероглифы, больше. Был проведен эксперимент – американские и китайские студенты должны были различить написанные на китайском и английском тридцать противоположных по смыслу слов, рассмотреть семантику слова. Выяснилось, что структура ошибок в чтении почти не различается, но промежуток времени, потраченный на китайский текст, меньше [4, с. 48].

В настоящее время существенным фактором является соответствие иероглифов требованиям высоких технологий в качестве компьютерного шрифта, благодаря тому, что они занимают немного места и концентрируют большое количество информации [9, с. 88–90]. Скорость ввода китайских иероглифов превышает скорость ввода буквенного текста.

Китайская письменность выделяется не только высокой практической ценностью, но и сильной связью с культурой Китая [20, с. 89–90]. Культурные особенности Китая оказали большое влияние на китайский язык. Во время формирования китайской письменности учитывалось влияние политических, этических,

¹² Соссюр Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Пер. с французского А. М. Сухотина, под редакцией и с примечаниями Р. И. Шор. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 256 с., С. 23



религиозных, художественных и прочих культурных внешних факторов, делая их элементами традиционной китайской культуры.

Среди наиболее древних письменностей (китайская, шумерская и египетская) только иероглифика широко распространена до нашего времени и не собирается сдавать свои позиции, успешно приспосабливаясь к современным реалиям. Развитие иероглифики идет от громоздких рисунков к простым символам, от отсутствия фонетической части к ее наличию. В настоящее время китайские иероглифы не имеют тенденции к фонетизации. Китайский не является дескриптивным языком, фонемы не используются для отражения изменения языка, соответственно нет необходимости отображать на письме изменения чтения. Китайские иероглифы сейчас и в будущем не пойдут по пути фонетической письменности. Система пиньинь помогает изучать чтение иероглифов, но нельзя заменять ей иероглифы.

Одна из целей изучения китайских иероглифов представляет собой правильное понимание языковых знаков китайского языка, их системных и структурных закономерностей. Соответственно необходимо сформировать у учащихся представления об иероглифике как

о рациональной, несмотря на имеющийся ряд отличий от фонографической системы, письменности. Среди таких отличий можно упомянуть: означаемым знаков в иероглифическом письме являются понятия и идеи (по Гельбу слово или слог) что увеличивает количество знаков и их вариативность; форма иероглифа сводится к квадрату; структура иероглифов концентрирована, они занимают мало места и плотно расположены в тексте; индивидуальность знаков и создание цельного зрительного образа способствует лучшей обработке зрительной памятью человека; одному иероглифу соответствует один знак; чтение иероглифа не складывается из букв; форма иероглифа в отличие от его чтения устойчива, помогает преодолеть временные и пространственные различия; иероглиф обладает высокой степенью энтропии; иероглифы имеют высокую степень мотивированности; в иероглифической письменности велико влияние этимологии и др. В результате с самого начала обучения необходимо акцентировать внимание не только на запоминании иероглифа и его элементов, но и разьяснять присущие иероглифике как системе письменности особенности, в сравнении с письменностью родного языка.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ho Cheong Lam.** A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters // *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. – 2011. – Vol. 8, № 1. – P. 57–70.
2. **Jing Wang, Christine H. Leland.** Beginning students' perceptions of effective activities for Chinese character recognition // *Reading in a Foreign Language*. – 2011. – Vol. 23, № 2. – P. 208–224.
3. 任翔, 任飞翔, 贺卫宏. 对外汉语汉字部件计算机辅助教学软件设计与实现 – 云南大学学报 (自然科学版). 2013年, 第35, 123–128页.
4. 樊明亚. 从符号学看看汉字特征 – 上饶师专学报. 1990年2月, 第14卷第1期, 48–50页.
5. 刘叶秋著. 常用字书十讲 – 商务印书馆. 1964年2月, 第15辑, 32–38页.
6. **Алексахин А. Н.** Взаимодействие иероглифического и звукобуквенного стандартов слова китайского языка путунхуа // *Вестник МГИМО-Университета*. – 2010. – № 1 (10). – С. 1–8.
7. **Алексахин А. Н.** Современная политика КНР в отношении иероглифической и буквенной письменности // *Вестник МГИМО-Университета*. – 2011. – № 3. – С. 243–252.



8. **Вальдман И. А.** Письменная коммуникация и трансформация традиционного общественного сознания // Библиосфера. – 2015. – № 4. – С. 9–12.
9. **Гурин М. В.** Китайская иероглифика в современном мире // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2011. – № 3 (11). – С. 87–91.
10. **Задорожных Д. П.** Методика преподавания китайской иероглифической письменности // Вестник наук Сибири. – 2014. – № 1. – С. 182–187.
11. **Куратченко М. А.** Социокультурная парадигма в теории и практике образовательного процесса при обучении китайскому языку как иностранному // Межкультурная коммуникация: лингвистические и лингводидактические аспекты: сборник материалов 4-ой Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: НГТУ, 2013. – С. 260–266.
12. **Лю Цзюань.** Китайский иероглиф как языковой знак // Вестник УлГТУ. – 2009. – № 2. – С. 16–18.
13. **Осотова Т. В.** Семиотический аспект автоматизации обучения китайской иероглифике // Вестник Пермского Университета. Математика. Механика. Информатика. – 2011. – Вып. 3 (7). – С. 59–61.
14. **Проваторова О. Н.** Проблема образа и семантики ранних китайских иероглифов // Мир науки, культуры и образования. – 2014. – № 1 (44). – С. 212–215.
15. **Проскурин С. Г., Вальдман И. А.** К предыстории письменной культуры. Мнемонический принцип в ранней письменной традиции как реликт устности // Социальные коммуникации и эволюция обществ: сб. ст. IV Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. И. А. Вальдмана; Новосиб. гос. техн.ун-т. – Новосибирск: изд-во НГТУ. – 2013 – 428 с. – С. 27–30.
16. **Семенова Т. М.** Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 510–512.
17. **Сунь Сяовэй.** Проблема овладения русскоязычными школьниками иероглифическим письмом в процессе обучения китайскому языку // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 4. – С. 1–5.
18. **Устинова Е. С., Запруднова А. А.** Взаимосвязь устной и письменной коммуникации в начальном курсе обучения языку с иероглифической письменностью // Иностранные языки в высшей школе. – 2014. – № 1. – С. 77–82.
19. **Хань Биншуан.** Анализ преподавания китайской иероглифики на современном этапе и практические советы в области преподавания китайского языка как иностранного / пер. А. А. Субботиной // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. – № 1. – С. 95–98.
20. **Чжао Хуанюнь.** К вопросу о преподавании китайского языка с точки зрения отражения в нем традиций и культуры Китая // Иностранные языки в высшей школе. – 2013. – № 2 (25). – С. 88–90.



DOI: [10.15293/2226-3365.1604.15](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1604.15)

Lidiya Alexandrovna Makarenko, Assistant of the Department of Chinese Language, Faculty of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2753-3117>

E-mail: makarenkollidia@gmail.com

Nina Vitalievna Bagramova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6599-0285>

E-mail: NVBagramova@mail.ru

SIGN AND SEMIOTIC COMPONENT OF THE CHINESE CULTURE IN EDUCATIONAL PROCESS (IN THE CONTEXT OF LEARNING CHARACTERY)

Abstract

The article presents an analysis of the Chinese character features as an ideographic writing system, its differences from phonographic writing systems familiar to students who learn Chinese as a foreign language and its influence on the characters teaching methods. The purpose of the article is to prove that the Chinese language writing specificity affects the teaching methods, thus, these features should be taken into account in the educational process. The subject of the research is relevant to society needs in studying Chinese which increases interest to Chinese language teaching methods, their theoretical and practical researches. Despite the fact that the interest to the subject is constantly growing it is still not sufficiently developed. Since the basic unit of writing is a language sign, it is proposed to structure ideographic and phonographic writing systems differences in terms of the three branches of semiotics - syntactic, semantics and pragmatics. The author notes that the challenge in Chinese writing acquisition is associated not only with characters complexity or number, but also with the fact that students perceive the characters as an addition and duplication of transcription – and often there is no perception of the character as a sign and understanding of ideographic writing system as a result. The article concludes that the ideographic writing as a writing system stands out from other modern languages writing which all refers to its phonographic writing system. So, the choice of the Chinese character teaching methods should be based on its features (usually associated with a form, semantics and pragmatics of an ideographic sign).

Keywords

Character, methods of teaching, writing, ideographic writing system.

REFERENCES

1. Ho Cheong Lam A Critical Analysis of the Various Ways of Teaching Chinese Characters. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*. 2011, vol. 8, no. 1, pp. 57–70.
2. Jing Wang, Christine H. Leland Beginning students' perceptions of effective activities for Chinese character recognition. *Reading in a Foreign Language*. 2011, vol. 23, no. 2, pp. 208–224.
3. Ren Xiang, Ren Feixiang, He Weihong The design and implementation of the CAI Software used in Chinese characters components in the process of teaching Chinese as the second language – *Journal of Yunnan University (Natural Sciences)*, 2013, no. 35, pp. 123–128.



4. Fan Minya. To see Chinese characters from the characteristics of semiotics. *Shangrao Teachers College*, Vol. 14, February 1990, no. 1, pp. 48–55.
5. Liu Yequ. Commonly used word book and rhyming dictionary. *Commercial Press*, February 1964, no. 15, pp. 32–38.
6. Aleksakhin A. N. Coexistence of hieroglyphic and alphabetical word standards in Chinese Putonghua. *Vestnik MGIMO – University*. 2010, no. 1 (10), pp. 1–8. (In Russian)
7. Aleksakhin A. N. China's Current Policy in Respect of Hieroglyphic and Alphabetic Writings in Chinese Putonghua. *Vestnik MGIMO – University*. 2011, no. 3, pp. 243–252. (In Russian)
8. Valdman I. A. Written communication and transformation of traditional social consciousness. *Bibliosphere*. 2015, no. 4, pp. 9–12. (In Russian)
9. Gurin M. V. Chinese hieroglyphics in the modern world. *Historical and social-educational idea*. 2011, no. 3 (11), pp. 87–91. (In Russian)
10. Zadorozhnykh D. P. Chinese character writing teaching methods. *Siberian Journal of Science*. 2014, no 1, pp. 182–187. (In Russian)
11. Kuratchenko M. A. The socio-cultural paradigm in the theory and practice of educational process in teaching Chinese as a foreign language. *Intercultural Communication: linguistic and linguodidactic aspects: proceedings of the 4th International Scientific and Practical Conference*. Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University Publ., 2013, pp. 260–266. (In Russian)
12. Juan Liu. Chinese character as a linguistic sign. *Vestnik ULGTU*. 2009, no. 2, pp. 16–18. (In Russian)
13. Osotova T. V. The semiotic aspect of automated learning of Chinese hieroglyphics. *Vestnik of Perm University. Mathematics. Mechanics. Informatics*. 2011, no. 3 (7), pp. 59–61. (In Russian)
14. Provatorova O. N. The problem of image and semantics of the earliest Chinese hieroglyphics. *World of science, culture and education*. 2014, no. 1 (44), pp. 212–215. (In Russian)
15. Proskurin S. G., Valdman I. A. About prehistory of writing culture. The mnemonic principle in early written tradition as a relic of orality. *Social communications and the evolution of societies*. Proceedings of the IV International scientific-practical conference. Novosibirsk, Novosibirsk State Technical University Publ., 2013, pp. 27–30. (In Russian)
16. Semenova T. M. A review of research in the field of methodology of teaching the Chinese language. *The young scientist*. 2012, no. 12, pp. 510–512. (In Russian)
17. Sun Syaowei. Problem of hieroglyphic writing acquisition in the course of learning Chinese language in Russian-speaking pupils. *Psychological science and education*. 2010, no. 4, pp. 1–5. (In Russian)
18. Ustinova E. S., Zaprudnova A. A. The relationship of oral and written communication in an initial course of teaching with hieroglyphic writing. *Foreign languages at high school*. 2014, no. 1, pp. 77–82. (In Russian)
19. Han Bingshuang. Analysis of teaching Chinese characters at the present stage and practical advices in the field of teaching Chinese as a foreign language. *Foreign languages at high school*. 2013, no. 1, pp. 95–98. (In Russian)
20. Zhao Huangyun. The question of the teaching of Chinese language in terms of reflecting in it the traditions and culture of China. *Foreign languages at high school*. 2013, no. 2 (25), pp. 88–90. (In Russian)



К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылается.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с профессиональными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты для связи;
- аннотация статьи (от 1000 знаков) – отражает ее основное содержание, обобщающие результаты и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Одновременно с направлением в редакцию журнала текста статьи, подготовленного для публикации, автору необходимо выслать сопроводительные документы к статье, оформленные в соответствии с требованиями.

Сопроводительные документы к статье:

- оригинал развернутой рецензии направляющей организации / научного руководителя / специалиста по теме публикации (с подписью и печатью);
- авторский лицензионный договор.

Подробнее с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://vestnik.nspu.ru/avtoram>



FOR AUTHORS. THE INFORMATION ABOUT THE ORDER OF PUBLICATION OF ARTICLE

The scientific journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country, and also UDC;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

the abstract (100–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

the references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

Accompanying documents to article:

the original of the developed review of the directing organization / the research supervisor / expert in a publication subject (with the signature and the press);

author's license contract.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.vestnik.nspu.ru/avtoram>