

Моделирование иноязычного пространства при обучении студентов-нелингвистов: предварительные результаты

И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина

Статья поступила
в редакцию
в апреле 2017 г.

Абрамова Ирина Евгеньевна
доктор филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений
Петрозаводского государственного университета. E-mail: olesya@petsu.ru

Шишмолина Елена Петровна
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета.
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Адрес: 185910, Россия, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

Аннотация. Проведено многолетнее (2008–2017 гг.) практическое исследование, в ходе которого апробирована новая модель обучения студентов-нелингвистов английскому языку в условиях аудиторного билингвизма, традиционно распространеного в российских региональных вузах. Необходимость создания данной модели обусловлена неудовлетворенностью профессионального сообщества результатами такого обучения. Статья состоит из двух частей. В первой части кратко анализируется ряд взаимодействующих экстралингвистических факторов, разнонаправленно влияющих на процесс изучения английского языка взрослыми в аудиторных условиях, в малочисленных учебных группах, под руководством преподавателя — носителя языка, по стандарт-

ным методикам. Вторая часть статьи представляет собой описание модели иноязычной среды в едином образовательном пространстве нелингвистического вуза. Задача, которую ставили перед собой разработчики данной модели, состоит в том, чтобы не только снизить негативное и усилить положительное влияние комплекса внешних факторов, но и стимулировать студентов неязыковых направлений подготовки к изучению английского языка через иноязычную социализацию в академическом и профессионально ориентированном дискурсах. Представлены принципы организации модели единого иноязычного пространства и системы единого контроля и оценивания уровней владения английским языком. Проанализированы полученные в ходе апробации данной модели предварительные результаты, выявлены основные преимущества организации обучения по данной модели, позволяющей повысить не только мотивацию студентов-нелингвистов к изучению английского языка, но и уровень владения им.

Ключевые слова: обучение иностранному языку в вузе, модель единого иноязычного пространства, система единого контроля и оценивания, аудиторный билингвизм, преподаватель — носитель языка.

DOI: 10.17323/1814-9545-2017-3-132-151

Английский язык в современных условиях — это язык мировой науки и передовых технологий, глобальной политики, экономики, торговли и транспорта. Около 80% всей информации хранится на нем, более 50% веб-сайтов в интернете англоязычные¹. Мировая наука считается монолингвальной, так как до 70% научных публикаций в целом и 99% публикаций по естественно-научным направлениям издаются на английском [Gordin, 2015]. В 2016 г. численность национально-английских билингвов, составляющая, по разным оценкам, от 603163,010 до 1 млрд человек, существенно превысила число коренных носителей языка — 339370 920 человек².

Степень распространенности английского языка в России и уровень владения им заметно отличаются от мировых показателей. Согласно отчету «Индекс EF EPI» международной компании *Education First*, составленному по результатам стандартизированного тестирования, которое проводится в 72 странах мира на протяжении последних шести лет, Россия стабильно входит в группу стран с низким уровнем владения английским языком³. Исследования показывают, что многие россияне не имеют потребности говорить на иностранных языках, около 54% граждан не испытывают желаний их изучать, 13% убеждены, что в России достаточно знать только русский⁴. Мотивация углубленно учить английский язык невысока даже среди учащейся молодежи: 98% из 200 опрошенных нами студентов Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) лингвистических направлений подготовки отметили, что не планируют использовать английский язык для обучения за рубежом, только 28% респондентов полагают, что иностранный язык, возможно, потребуются им для будущей карьеры [Абрамова, Шишмолина, 2015. С. 144]. Недовольны общим уровнем языковой подготовки российских школьников, студентов и аспирантов многие ученые и руководители российских вузов. Так, ректор ВШЭ Я. Кузьминов отмечает крайне низкий уровень владения разговорным иностранным языком у выпускников массовых школ [Кузьминов, 2016]. Профессор С. Кутателадзе с горечью констатирует, что уровень владения английским языком у студентов естественно-научных факультетов «ужасен и никак не соответствует его нынешней роли в мировом научном сообществе» [Кутателадзе, 2015].

¹ Топ-15 самых распространенных языков мира. <http://basetop.ru/top-15-samyih-rasprostranennyih-yazykov-mira/>

² Ethnologue: Languages of the World. <https://www.ethnologue.com/language/enghttp://top10a.ru/samyie-rasprostranennye-yazyki-v-mire.html>

³ <http://www.ef.ru/eipi/regions>

⁴ Результаты опроса, проведенного фондом «Общественное мнение» в 2013 г. <http://fom.ru/obshchestvo/10998>

Языковой и культурный барьеры мешают эффективной межкультурной коммуникации как с носителями языка, так и с другими национально-английскими билингвами [Тер-Минасова, 2000; Ashcraft, 2006; Hauschildt, 2016], а психологический барьер способен стать серьезным препятствием в процессе коммуникации (состояние повышенной тревожности при говорении) и во время обучения (например, страх столкнуться с некорректным оцениванием ошибок со стороны преподавателя и других студентов) [Vemuri, Ram, Kota, 2013; Абрамова, Шерехова, Шишмолина, 2016].

В государственной программе «Развитие образования на 2016–2020 гг.» перед системой образования ставится задача достичь высокого стандарта качества в содержании и технологиях высшего профессионального образования с целью сформировать уровень обучения, отвечающий интересам инновационного развития российского общества. Современного выпускника невозможно представить без свободного владения английским языком в сфере профессиональной и академической коммуникации, которое не только гарантирует широкий доступ к мировым информационным и научно-техническим ресурсам, но и позволяет находить единомышленников в разных уголках мира, воплощать в жизнь свои идеи и проекты. Что мешает достижению этих целей в массовом высшем образовании?

Вызывает обоснованные сомнения сама возможность качественно обучать английскому языку студентов нелингвистических специальностей в условиях широко распространенного в российских учебных заведениях искусственного билингвизма: иностранный язык изучается *вне естественной языковой среды под руководством и контролем русских преподавателей в специально созданных учебных условиях в небольших академических группах — малых социальных группах закрытого типа* [Абрамова, 2013. С. 6]. Как показывает практика, разработка и применение новых методик преподавания иностранных языков не дают ощутимого эффекта. Видимо, следует коренным образом изменить подходы к языковому образованию студентов-нелингвистов. Цель настоящего исследования — выявить комплекс экстралингвистических факторов, разноректорно влияющих на процесс изучения иностранного языка в учебной аудитории, а также оценить предварительные результаты апробации модели единой иноязычной среды и альтернативной системы оценивания в неязыковом вузе. Данная модель представляет собой один из способов повысить не только показатели владения английским языком, но и уровень иноязычной социализации студентов в англоязычных дискурсах — академическом и профессионально ориентированном.

Экстралингвистические факторы, значимые для процесса обучения студентов-нелингвистов иностранному языку, имеют национальную специфику. Рассмотрим реализацию универсального по своей сути дидактического фактора в высшей школе. В российских вузах распространены три основных подхода к организации обучения иностранным языкам. Первый, так называемый *традиционный*, основан на сочетании лекционного способа изложения и самостоятельной работы учащегося с учебником и дополняется использованием технических средств обучения. В отечественных исследованиях традиционное обучение относят к дидактоцентрическим субъектно-объектным технологиям, в которых преподаватель (субъект) оказывает воздействие, а студент (объект) подвергается этому воздействию [Селевко, 2005. С. 71]. Наряду с достоинствами (систематический характер, логически структурированная подача учебного материала, организационная четкость) традиционная классно-урочная форма обучения имеет и серьезные недостатки: шаблонное построение занятий, однообразие, пассивность учащихся, отсутствие индивидуально-подхода [Yan Zhang, 2010; Селевко, 2005. С. 72].

Многие зарубежные и отечественные эксперты признают, что результаты традиционного обучения иностранному языку не соответствуют потребностям современных студентов [Moeller, Catalano, 2015; Shumskyi, 2016]. Поэтому все больше внимания уделяется другому подходу к организации образовательного процесса — *лично ориентированному*, в котором акцент переносится с преподавателя на студента и на индивидуализированное обучение. Реализация этого подхода осложняется тем, что лежащая в его основе модель коммуникативной компетенции была разработана носителями языка для таких же носителей языка. А преподавателю — неносителю языка корректно объяснить билингам типичные для англоговорящих стран нормы языка и культуры достаточно сложно [Samimy, Kobayashi, 2004. P. 245–261]. Кроме того, характерный для лично ориентированного подхода упор на практическое изучение иностранного языка с целью коммуникации не обеспечивает равномерного усвоения всех составляющих языка [Chen, Starosta, 2008. P. 215–237]. Чтобы преодолеть недостатки как традиционно, так и лично ориентированного подхода к обучению иностранному языку, дидактики все чаще прибегают к комбинированию их элементов. Так возникает третий подход к обучению иностранному языку, который считается наиболее перспективным не только за рубежом, но и в России [Kryachkov, Yastrebova, Kravtsova, 2015; Shumskyi, 2016].

Кроме дидактического фактора на эффективность обучения иностранному языку влияют условия и национальная специфика изучения языков в учебных заведениях РФ.

1. Экстралингвистические факторы, влияющие на изучение иностранного языка в учебной аудитории

Традиционно студентов неязыковых направлений в российских вузах обучают английскому языку преподаватели универсальных межфакультетских кафедр иностранных языков. Такое обучение существенно отличается от подготовки лингвистов на специализированных языковых кафедрах, таких как кафедра фонетики, кафедра лексикологии. На них подготовка длится строго определенный период времени, не менее 8 семестров. При обучении же нелингвистов разброс продолжительности курсов иностранного языка на разных направлениях подготовки составляет от 3 до 26 зачетных единиц, при этом достижение студентами единого результата по иностранному языку даже в пределах одного вуза не предполагается. Занятия в каждой учебной группе, как правило, ведет один и тот же преподаватель, студенты общаются на изучаемом языке только с ним и членами своей группы. При этом отсутствует преподавание по аспектам (например, грамматика, письмо, фонетика), а авторский подход педагогов к содержанию курса по английскому языку представляется не всегда оправданным. Возникла парадоксальная ситуация: на одном факультете и даже на одном курсе к студентам из разных групп предъявляются разные требования на экзамене или на зачете, так как пока нет закрепленных на федеральном уровне планируемых результатов по иностранному языку для системы высшего профессионального образования, а также единого государственного выпускного экзамена, проводимого внешними экспертами. Преподаватель межфакультетской кафедры не только самостоятельно организует процесс обучения, но и сам проверяет результаты своей деятельности.

На межфакультетских кафедрах работают в большинстве своем педагоги зрелого возраста, не имеющие ученых степеней и научных званий. Согласно данным международного исследования, более 40% преподавателей в России старше 50 лет [Финкельштейн, 2014. С. 20–43]. Не ставя под сомнение компетентность опытных преподавателей, приходится признать, что зачастую их отличает устоявшийся консервативный взгляд не только на предмет, но и на способы обучения. Они избегают использования инновационных технологий, предпочитают традиционный способ организации занятий. Многие преподаватели — носители языка психологически не готовы кардинально менять подходы к контролю и оцениванию результатов обучения своих студентов.

В условиях аудиторного билингвизма весьма специфическим образом проявляется действие *социолингвистического фактора*, отражающего воздействие социальной среды на язык и речевое поведение студентов и преподавателей. Характерные особенности реализации социолингвистического фактора в условиях аудиторного билингвизма были проанализированы специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных направле-

ний ПетрГУ в ходе экспериментального исследования с участием носителей британского варианта английского языка [Абрамова, 2012]. В нем были зафиксированы особенности произношения английских фраз у *35 студентов из 5 студенческих групп 1-го и 2-го курсов нелингвистических специальностей ПетрГУ и у 5 преподавателей — носителей языка, работавших в этих группах*. Сопоставительный анализ ошибок, допущенных испытуемыми на фонетическом уровне речи, позволил выявить несколько типов влияния иностранного акцента русского преподавателя английского языка на произношение студентов из разных групп. *Положительное* влияние было выявлено в двух экспериментальных группах: хорошее произношение преподавателя способствовало снижению степени иностранного акцента у студентов. *Отрицательное влияние* наблюдалось в разной степени во всех группах: в произношении учащихся фиксировались ошибки, вызванные некорректным обучением, либо неверные реализации, присутствующие и в речи преподавателя. В одной из групп, где воздействие произношения преподавателя (самого неопытного из участвовавших в эксперименте) на акцент его учеников было минимальным, было констатировано *нейтральное влияние* иностранного акцента русского преподавателя английского языка на произношение студентов, т. е. слабая степень акцента преподавателя не влияла на иностранный акцент его учеников.

На втором этапе данного социолингвистического эксперимента 50 англичан оценили степень выраженности русского акцента у 35 студентов и их преподавателей по следующей шкале: сильный акцент, акцент средней степени, слабый акцент. Выяснилось, что степень выраженности акцента у учащихся из разных групп различается в зависимости от степени иностранного акцента у преподавателя группы и от методики преподавания. При использовании одной и той же методики основным фактором, влияющим на выраженность акцента у студентов, становится иностранный акцент преподавателя — носителя языка. В ситуации, когда преподаватель не является для студентов языковым авторитетом, внутри отдельной учебной группы формируется определенный уровень иностранного акцента, не зависящий от произношения преподавателя.

По результатам данного исследования был сделан вывод, что в условиях, когда студенты-нелингвисты изучают английский язык вне естественной языковой среды под руководством преподавателя — носителя языка, именно он с большой долей вероятности становится языковым авторитетом для своих учеников, при этом степень иностранного акцента у студентов различается, но, как правило, зависит от степени его проявления у преподавателя. Преподавание иностранного языка в малочисленных группах (10–12 человек) с постоянным составом участников при-

водит к тому, что в тех группах, где авторитет преподавателя невысок, реализуется ярко выраженный иностранный акцент. Обучение в таких группах способствует формированию у их членов языкового, культурного и психологического барьеров при общении с носителями языка и другими билингвами. В совокупности с ранее описанными недостатками самой системы массовой иноязычной подготовки студентов нелингвистического профиля эти барьеры негативно сказываются на иноязычной социализации студентов-нелингвистов и существенно снижают результативность изучения иностранного языка в аудиторных условиях.

Далее описана альтернативная модель иноязычного обучения вне естественной языковой среды, призванная скорректировать влияние экстралингвистических факторов на процесс обучения иностранному языку.

2. Модель единого иноязычного пространства

Программа развития образования на 2016–2020 гг. предполагает создание структурных и технологических инноваций в высшем образовании, а также разработку и распространение новых образовательных технологий и форм организации образовательного процесса⁵. Одной из таких форм может стать предлагаемая модель единого иноязычного пространства (ЕИП), задача которой состоит в том, чтобы побудить студентов к более гармоничному общению в смоделированных ситуациях академической и профессионально ориентированной коммуникации на английском языке с вариативными элементами коммуникации, когда учащиеся заранее не знают, кто будет их партнером по общению и кто оценит результат. При создании этой модели мы исходили из предположения, что изменение самой социолингвистической ситуации обучения позволит облегчить иноязычную социализацию билингвов, повысит мотивацию к изучению английского языка и потребность говорить на нем в единой иноязычной среде нелингвистического вуза.

3. Методы исследования и участники эксперимента

Апробация альтернативной модели обучения английскому языку и системы единого контроля и оценивания (СЕКиО) проводилась на кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета в три этапа в течение 10 лет, с 2008 по 2017 г. В общей сложности в исследовании приняли участие 1600 человек: 1580 студентов бакалавриата, магистратуры и аспирантуры гуманитарных направлений подготовки и 20 преподавателей ПетрГУ. Среди студентов — участников исследования были 1027 девушек, что составило 65% от общего числа участников, и 553 юноши (35%), все в возрасте от 17

⁵ Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. Утверждена постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. № 497. <http://фцпро.рф/sites/default/files/ФЦПРО%2016–20.pdf>

Рис. 1. Составляющие проекта по моделированию единого иноязычного пространства

Этап	Методы	Участники
I. (2008–2017 гг.) Разработка и апробация модели ЕИП	Опрос, контент-анализ полученных данных	1572 студента, 20 преподавателей
II. (2009–2017 гг.) Разработка и апробация альтернативной СЕКиО	Внедрение в учебный процесс	
III. (2016–2017 гг.) Оценка эффективности модели ЕИП и СЕКиО	Экспертный анализ ошибок на трех уровнях речи	28 студентов, 4 преподавателя-эксперта из числа участников

до 24 лет. На рис. 1 представлены этапы проекта, использованные на каждом из них методы исследования и численность участников.

Для оценки эффективности предложенной модели использовалась комбинация методов субъективного анализа (опрос студентов, контент-анализ полученных данных) и объективного анализа (экспертный анализ ошибок на трех уровнях речи).

Теоретико-методологическую базу разработанной модели ЕИП составили:

- социолингвистические исследования речевого поведения языковой личности (А. Д. Швейцер, Ю. Н. Караулов, Л. П. Крысин, Э. Сепир, W. Labov, L. Milroy, K. Scherer, P. Trudgill и др.);
- сочетание коммуникативного, компетентностного (Е. И. Пассов, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер и др.) и деятельностного подходов (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин и др.);
- комплекс антропоцентрических обучающих технологий: технологии интерактивного, проблемного и контекстного обучения (разработки международного Центра COIL «Глобальная сеть партнеров», университет г. Нью-Йорка [Guth, 2013], Richards, Rodgers, 2014; Docking, 1994; Olsen, Kagan, 1992; Ellis, 2003; Nunan, 2004 и др.); индивидуальных и групповых проектов (Дж. Дьюи, В. Х. Килпатрик, Е. С. Полат и др.); создания языкового портфолио (D. Lush, H. Barrett и др.).

В качестве основного содержания обучения был выбран академический английский, так как научная деятельность объединяет всех студентов, независимо от направления подготовки. А поскольку профессионально ориентированный дискурс обеспечи-

4. Ход проекта по моделированию единого иноязычного пространства

4.1. Этап I: апробация модели единого иноязычного пространства

Таблица 1. Модель единого иноязычного пространства

	Профессионально ориентированный дискурс	Академический дискурс
Цель	Иноязычная социализация в профессиональной коммуникации	Иноязычная социализация в академической коммуникации
Компоненты программы. Контингент участников	Конкурс драматизаций (постановка оригинальных пьес). Студенты 1-го курса	Написание CV, письма, заявки на грант и т. д. Бакалавры, магистры, аспиранты
	Конкурс презентаций в формате Digital Story. Студенты 2–3-го курсов	Написание аннотаций, статей. Бакалавры, магистры, аспиранты
	Фестиваль фильмов. Студенты 1–4-го курсов, магистранты	Устная презентация результатов научного исследования на междисциплинарной научно-практической конференции. Бакалавры 2–4-го курсов, магистры и аспиранты
Технологии	Конкурс, проектное обучение, проблемное обучение, контекстное обучение	Проектное обучение, проблемное обучение, контекстное обучение
Виды деятельности	Говорение, чтение, аудирование, письмо	Письмо, чтение, говорение, аудирование
Формируемые компетенции (ФГОС ВО «Политология, История, Экономика»)	<p>Способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия</p> <p>Владение навыками осуществления коммуникации в профессиональной среде, способностью грамотно излагать мысли в устной и письменной речи</p> <p>Способность к критическому анализу, обобщению и систематизации информации, к постановке целей профессиональной деятельности и выбору оптимальных путей и методов их достижения</p> <p>Умение составлять обзоры, аннотации, рефераты и библиографии по тематике проводимых исследований</p>	

вадет студентам возможность общения с представителями иных сфер деятельности, то вторым обязательным компонентом содержания обучения стал английский для узкоспециальных целей (деловой английский, юридический английский и т. д.). Для более эффективной реализации модели ЕИП преподавателями кафедры была разработана серия учебных пособий по организации самостоятельной работы учащихся, в которых на русском языке представлены подробные инструкции по выполнению заданий и алгоритмы действий студентов, например пособия «Как написать деловое письмо на английском языке», «Как написать хорошую аннотацию к научной статье», «Подготовка промежуточной и финальной презентаций результатов научного исследования», «Как снять фильм на иностранном языке».

Модель единого иноязычного пространства состоит из двух структурных блоков — профессионально ориентированного

и академического, в каждом из которых сочетаются индивидуальные и групповые формы работы по возрастающей сложности. В табл. 1 показано содержание каждого из блоков.

В профессионально ориентированном блоке широко применяется педагогическая технология «конкурс», на ее основе выстроена система профессионально ориентированных конкурсов индивидуальных и коллективных проектов. Такая система предоставляет студентам разных курсов и направлений подготовки возможность практиковать выступление на английском языке перед незнакомой аудиторией (мероприятия проходят в большом зале, где одновременно собирается до 150 человек), позволяет не только оценить уровень владения английским языком в других группах, но и сравнить его со своим. Такую возможность студенты получают и на общекафедральных экзаменах, проводимых в формате междисциплинарной конференции, где учащиеся выступают с презентациями результатов своих научных исследований. В ходе таких выступлений у студентов тренируется стрессоустойчивость, самоконтроль и навыки самооценивания, умение быстро принимать решения и реагировать на неожиданные обстоятельства — качества, напрямую связанные с успешностью социализации, в том числе и иноязычной.

Задача создания эффективной общероссийской независимой системы оценки качества образования и образовательных результатов также является одной из приоритетных в Программе развития образования на 2016–2020 гг. Альтернативная система единого контроля и внешнего оценивания результатов овладения английским языком является обязательным элементом предлагаемой модели ЕИП. Данная система вносит принципиальные изменения в ситуацию условного «коммуникативного комфорта», которая обычно формируется в учебной группе с постоянным составом членов и одним преподавателем, единолично контролирующим процесс обучения и его результаты. Такие условия зачастую лишают многих студентов потребности усилленно заниматься языком, ведь «понравиться» одному постоянному преподавателю, уяснив его типичные требования, не составляет особого труда. Основная задача СЕКиО — сделать оценку уровня языковой подготовки студентов максимально объективной и, как следствие, стимулирующей и мотивирующей к дальнейшему изучению английского языка для академических и профессиональных целей. В СЕКиО объединены традиционные и инновационные формы контроля (рис. 2).

Самооценивание и взаимооценивание работ самими учащимися широко применяются в СЕКиО, так как позволяют поместить в центр обучения персональные интересы учащихся и дают им возможность осознать свою ответственность за собственное обучение и его результат. Языковое портфолио считается фор-

4.2. Этап II: апробация альтернативной системы единого контроля и оценивания

Рис. 2. Система единого контроля и оценивания

Система единого контроля и оценивания

Традиционные формы

Тест,
контрольная работа,
опрос

Инновационные формы

Самооценивание,
взаимооценивание,
внешнее оценивание,
языковой портфолио

Рис. 3. Структура общекафедральных экзаменов

Междисциплинарные кафедральные устные экзамены



Междисциплинарный фестиваль фильмов на профессионально ориентированные темы (групповой проект)



Презентация индивидуальных промежуточных результатов исследования (индивидуальный проект)



Презентация индивидуальных финальных результатов исследования (индивидуальный проект)

мой аутентичного оценивания, т. е. подлинной оценки реальных достижений учащегося по продукту, созданному им в ходе учебы. Оно представляет собой коллекцию работ студента, фиксирующую достижения в различных аспектах языка. Структура портфолио различается на разных курсах и зависит от уровня языковой подготовки. Так, портфолио аспирантов состоит из сведений о себе (*curriculum vitae*), англоязычной заявки на грант, аннотации к научной статье, перевода статьи на английский язык, презентации научного доклада. Портфолио является допуском к кафедральному экзамену.

Алгоритм работы в СЕКиО заключается в следующем. Преподаватель проводит традиционные формы контроля в конце семестра и предоставляет информацию о полученных результатах кафедральным экзаменаторам из числа наиболее квалифицированных специалистов подразделения. Возглавляет экзаменационную комиссию заведующий кафедрой, который несет личную ответственность за качество подготовки студентов и работу преподавателей.

Итоговые оценки за экзамен являются кумулятивными и складываются из четырех компонентов:

- тесты и контрольные — 20%;
- работа на занятиях и выполнение домашних заданий — 30%;
- языковое портфолио — 20%;
- кафедральный экзамен — 30%.

На рис. 3 представлена структура экзаменов, через которые проходят все студенты, обучающиеся на кафедре.

На *фестивале фильмов* студенты из разных групп представляют собственные учебные профессионально ориентированные фильмы на иностранном языке. Работа над проектом ведется на протяжении всего семестра. Кроме того, студенты оформляют портфолио с сопроводительной документацией, которая включает список участников и характеристику их функций, сценарий, текст ролей, описание этапов работы. Тематика фильмов должна соответствовать сфере профессиональной коммуникации и требованиям стандарта по направлению подготовки студентов.

Кафедральный экзамен в формате междисциплинарной конференции позволяет оценить степень подготовленности учащегося к англоязычному научному общению. В своем докладе студент информирует аудиторию и экзаменаторов о предварительных либо итоговых результатах проведенного исследования. Студенты обязаны продемонстрировать владение структурой презентации. Большое внимание уделяется сформированности навыков публичных выступлений: жесты, зрительный контакт с аудиторией, темп речи, отсутствие неоправданных пауз и т. д. В качестве допуска к экзамену используется индивидуальное портфолио, включающее, кроме прочего, аннотацию доклада, полный текст выступления, его транскрипцию (письменное воспроизведение слов и текстов с учетом их произношения) и интонирование.

Для независимой оценки эффективности альтернативной модели обучения был использован объективный метод анализа ошибок. Внешние эксперты были приглашены для того, чтобы оценить языковые и речевые ошибки в докладах студентов, принимавших участие в эксперименте. В качестве информантов выступили 28 учащихся, из них 7 студентов, владеющих английским языком на уровне ниже среднего (*Pre-Intermediate*) и 7 студентов продвинутого уровня (*Advanced*), обучавшихся традиционно, а также 7 студентов уровня *Pre-Intermediate* и 7 студентов уровня *Advanced*, прошедших обучение в рамках модели ЕИП. Они составили соответственно две контрольные (К1 — с низким уровнем владения языком, К2 — с высоким уровнем владения языком) и две экспериментальные группы (Э1 и Э2). Распределение студентов по контрольным и экспериментальным группам в зависимости от уровня владения языком проводилось на основании результатов предварительного стандартного тестирования. Обучение в данных группах осуществлял один и тот же преподаватель.

В качестве материала для анализа использовались пятиминутные аудиозаписи законченного сообщения на академическую или профессионально ориентированную тему, самостоятельно подготовленного и записанного студентом в формате *Digital Story*. Задача учащегося состояла в том, чтобы быть поня-

4.2.1. Содержание
кафедральных
междисциплинарных
экзаменов

5. Результаты апробации модели ЕИП и СЕКиО

тым незнакомой аудиторией, суметь донести до нее свои мысли. Учитывались только те фонетические, интонационные, лексико-грамматические и структурные ошибки, которые мешали коммуникации, а именно:

- нарушение фонемного состава слова (например, *path* произносится как [pa:t], что меняет значение слова: вместо «дорога» — «часть»); некорректная расстановка пауз, т. е. наличие пауз внутри синтагмы и фразы (типа *thestructure | ofmy | presentation*), что затрудняет восприятие на слух, а может и изменить смысл сказанного;
- неправильное использование времен, нарушение порядка слов, ошибки в словоупотреблении;
- не соответствующая нормам англоязычного академического дискурса структура выступления («размытое» повествование, нарушение логики и ясности в изложении, использование письменного текста, не адаптированного к восприятию на слух).

В табл. 2 представлены данные о количестве ошибок, допущенных студентами контрольных групп. Студенты К1 делают достаточно много ошибок, нарушающих коммуникацию. Их общее количество составило 633, среднее арифметическое для группы — 90,43. Во второй контрольной группе К2 таких ошибок значительно меньше. Общее количество — 299, среднее арифметическое для группы — 42,71.

В табл. 3 представлены данные о количестве ошибок, допущенных студентами экспериментальных групп. По сравнению с контрольными группами они делают заметно меньше ошибок, нарушающих понимание: 383 ошибки в группе Э1 (среднее арифметическое — 54,71) и 155 ошибок в группе Э2 (среднее арифметическое — 22,14). Оценка значимости полученных различий была проведена с использованием *t*-критерия Стьюдента. Значения *t*-критерия оказались равными 3,05 для групп с низким уровнем владения английским языком и 5,03 для групп с высоким уровнем владения английским языком. Рассчитанные значения *t*-критерия оказались больше критического $t_{\text{крит}} = 2,179$ при числе степеней свободы (f) = 12 и $p = 0,05$, что позволило сделать вывод о том, что наблюдаемые различия статистически значимы (уровень значимости $p < 0,05$).

Количество ошибок, мешающих эффективной коммуникации на английском языке, в обеих экспериментальных группах значительно меньше, чем в контрольных. Особенно заметно различие в количестве ошибок между группой Э1, в состав которой вошли студенты с низким уровнем владения английским языком, и контрольной группой К1 этого же уровня, что подтверждает эффективность обучения через моделирование единой иноязычной

Таблица 2. Количество ошибок в речи студентов контрольных групп с низким (К1) и высоким (К2) уровнем владения иностранным языком

Ошибки	Группа К1 (низкий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	К1.1	К1.2	К1.3	К1.4	К1.5	К1.6	К1.7		
Фонетические	84	56	34	52	97	31	54	408	58,3
Лексико-грамматические	25	30	26	28	27	24	25	185	26,4
Структурные	5	6	6	6	5	6	6	40	5,7
Всего								633	90,43

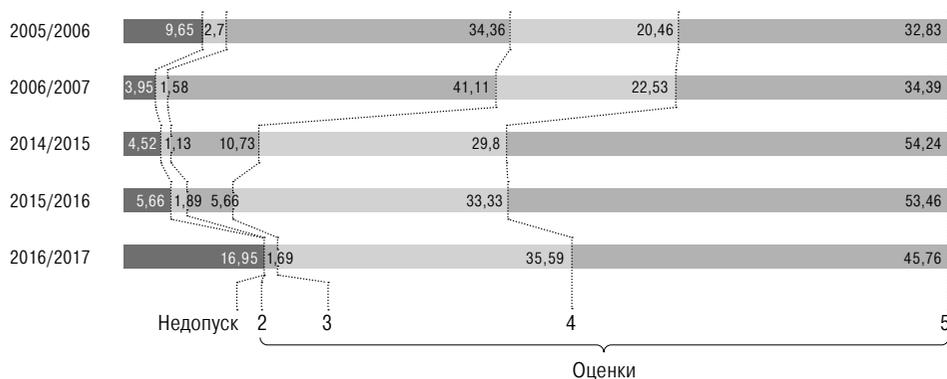
Ошибки	Группа К2 (высокий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	К2.1	К2.2	К2.3	К2.4	К2.5	К2.6	К2.7		
Фонетические	16	28	27	16	20	11	6	124	17,7
Лексико-грамматические	19	21	22	24	23	22	23	154	22
Структурные	3	2	4	3	3	3	3	21	3
Всего								299	42,71

Таблица 3. Количество ошибок в речи студентов экспериментальных групп с низким (Э1) и высоким (Э2) уровнем владения иностранным языком

Ошибки	Группа Э1 (низкий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	Э1.1	Э1.2	Э1.3	Э1.4	Э1.5	Э1.6	Э1.7		
Фонетические	18	24	43	34	31	30	16	196	28
Лексико-грамматические	20	20	28	29	27	25	23	172	23,1
Структурные	2	6	6	3	2	3	3	25	3,5
Всего								393	54,71

Ошибки	Группа Э2 (высокий уровень владения иностранным языком)							Сумма	Среднее
	Э2.1	Э2.2	Э2.3	Э2.4	Э2.5	Э2.6	Э2.7		
Фонетические	3	9	7	14	13	5	7	58	8,3
Лексико-грамматические	10	10	13	15	17	16	7	88	12,6
Структурные	3	1	2	1	1	1	0	9	1,3
Всего								155	22,14

Рис. 4. Показатели успеваемости по иностранному языку студентов-нелингвистов за период 2005–2007 гг. и 2014–2017 гг., % от общего числа студентов



среды в первую очередь для студентов с изначально средним и низким уровнем владения языком.

Полученные результаты позволяют предположить, что альтернативное обучение английскому языку может существенно повысить эффективность иноязычной подготовки студентов-нелингвистов в массовой высшей школе, что подтверждают и сопоставительные данные об успеваемости студентов-нелингвистов ПетрГУ до введения новой модели обучения (2005–2007 гг.) и после ее введения (2014–2017 гг.), представленные на рис. 4.

С 2005/2006 до 2016/2017 учебного года количество оценок «3», полученных студентами на промежуточных и итоговых экзаменах, значительно уменьшилось, а количество оценок «4» и «5» уверенно растет.

Обращает на себя внимание наметившаяся тенденция к росту числа недопусков, которую можно объяснить более строгими требованиями со стороны преподавателей по допуску к экзамену и возросшим пониманием своей ответственности у студентов. Положительная динамика оценок свидетельствует об усилении мотивации обучаемых к изучению иностранного языка.

Результаты опросов студентов ($N = 1600$), прошедших обучение в рамках модели, также оказались обнадеживающими: 98% респондентов поддерживают сочетание традиционных и инновационных форм проведения экзамена и считают такой формат эффективным средством повышения интереса к изучению иностранного языка в вузе. Респонденты отметили снижение у себя уровня тревожности, связанной с необходимостью говорения на иностранном языке, при проведении экзамена в формате междисциплинарной конференции по сравнению с традиционным форматом экзамена (78% респондентов). Учащиеся

стали более терпимо относиться к билингуам, говорящим на неродном языке (34%), уделять больше внимания качеству своей речи на английском языке, следить за тем, чтобы их понимали собеседники (46%). Важным итогом проведенного эксперимента является то, что при обучении в рамках модели в более естественном режиме происходит иноязычная социализация студентов, реализуемая не только через расширение коммуникативных контактов внутри вуза, но и через подключение к глобальному англоязычному миру.

Значимым результатом проведенного исследования стало также переосмысление роли и места преподавателя — носителя языка не только в предложенной модели, но и вообще в современном массовом иноязычном образовании. Работа в рамках модели ЕИП требует от преподавателя широкого кругозора, умения свободно пользоваться ИК-технологиями, знания психологии, социологии. В новом формате обучения отношения между учащимся и преподавателем становятся партнерскими, а значит, меняются роль и функции преподавателя в учебном процессе: из единственного авторитета и ретранслятора информации он становится модератором и тьютором, куратором и консультантом. Как показала практика, в модели ЕИП успешно работают преподаватели, сумевшие уйти от устаревших стереотипов педагогического мышления, справиться с «парадоксом экспертности» [Кларин, 2014. С. 58].

Однако не все преподаватели без специальной подготовки могут работать в таком режиме. В процессе апробации модели ЕИП выяснилось, что психологическая готовность к переменам у студентов выше, чем у преподавателей. Некоторые из преподавателей испытывают страх потери авторитета и болезненно реагируют на новые формы контроля со стороны внешних экспертов. Легко адаптируются к новым условиям обучения профессионально зрелые высококвалифицированные специалисты, которые с применением модели способны не только существенно повысить эффективность обучения студентов со средним и слабым уровнем владения иностранным языком, но и успешно функционировать в группе, численно превосходящей стандартное число учащихся (что оправданно в магистратуре и аспирантуре). В условиях сокращений преподавательского состава, характерных для современной российской высшей школы, и возрастания аудиторной нагрузки такой альтернативный подход к преподаванию языков представляется весьма перспективным.

Может сложиться впечатление, что работа в рамках новой модели обернется увеличением нагрузки на и без того перегруженного специалиста. Но это не совсем так. Во-первых, Профессиональный стандарт педагога высшей школы, вступивший в силу 1 января 2017 г., закрепляет многофункциональность и универсальность как необходимые качества современного препода-

вателя, т. е. это требование времени⁶. Во-вторых, запрос общества и экономики страны на качественно нового специалиста невозможно удовлетворить без формирования универсального и гибкого профессионала, способного решать одновременно много сложных задач, креативно мыслить, работать в команде. Эти задачи в определенной степени решаются и в рамках предложенной модели обучения через единое иноязычное пространство и систему унифицированного контроля и оценивания результативности обучения иностранному языку в лингвистическом вузе. Обученные в новой парадигме студенты неязыковых специальностей способны интегрироваться в современный глобальный мир, практически овладев нормами коммуникации в англоязычном академическом и профессионально ориентированном дискурсах. Предлагаемая модель единого иноязычного пространства позволяет обеспечить не только качественную, но и массовую языковую подготовку молодых профессионалов, которые смогут возродить конкурентоспособность страны и ее экономики на мировом уровне.

Литература

1. Абрамова И. Е. (2012) Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды. М.: Флинта.
2. Абрамова И. Е. (2013) Фонетическая вариативность вне естественной языковой среды: дис. ... докт. филол. наук. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет.
3. Абрамова И. Е., Шерехова О. М., Шишмолина Е. П. (2016) Тревожность как негативный фактор при изучении иностранного языка студентами-лингвистами // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. Т. 22. № 3. С. 168–171.
4. Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. (2015) Опыт организации контроля качества обучения иностранным языкам // Высшее образование в России. № 6. С. 144–149.
5. Кларин М. В. (2014) Инновационное образование: концептуальные вызовы для дидактики // Отечественная и зарубежная педагогика. № 4 (19). С. 54–62.
6. Кузьминов Я. (2016) К 2018 г. заработает система оценки профессиональных квалификаций // Известия. 27 июля. <http://izvestia.ru/news/623942#ixzz4YTwzCLDK>
7. Кутателадзе С. (2015) GOODENGLISH — проблема высшей школы // Троицкий вариант: наука. № 17 (186). С. 7.
8. Селевко Г. К. (2005) Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. М.: Народное образование. Т. 1.
9. Тер-Минасова С. Г. (2000) Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово.

⁶ Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Зарегистрирован в Минюсте России 24 сентября 2015 г., № 38993. <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>

10. Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А.А, Юдкевич М. М. (2014) Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. № 2. С. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
11. Ashcraft K. L. (2006) Falling from a Humble Perch: Re-Reading Organizational Communication with an Attitude of Alliance // Management Communication Quarterly. Vol. 19. No 4. P. 645–652.
12. Chen G., Starosta W. (2008) Intercultural Communication Competence: A Synthesis // M. K. Asante, Y. Miike, J. Yin (eds) The Global Intercultural Communication Reader. New York: Routledge. P. 215–237.
13. Docking R. (1994) Competency-Based Curricula—the Big Picture // Prospect. Vol. 9. No 2. P. 8–17.
14. Ellis R. (2003) Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford: Oxford University.
15. Gordin M. D. (2015) Absolute English. How Did Science Come to Speak Only English // AEON magazine. 4 Febr. <http://aeon.co/magazine/science/how-did-science-come-to-speak-only-english/>
16. Guth S. (2013) The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final Report. http://coil.suny.edu/sites/default/files/case_study_report.pdf
17. Hauschildt K. (2016) What Are the Obstacles to Student Mobility during the Decision and Planning Phase? http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_IB_mobility_obstacles.pdf
18. Kryachkov D. A., Yastrebova E. B., Kravtsova O. A. (eds) (2015) The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
19. Moeller A. K., Catalano T. (2015) Foreign Language Teaching and Learning // International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences. Oxford: Pergamon Press. Vol. 9. P. 327–332.
20. Nunan D. (2004) Task-Based Language Teaching. Cambridge: Cambridge University.
21. Olsen R., Kagan S. (1992) About Cooperative Learning // C. Kessler (ed.) Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book. New York: Prentice Hall. P. 1–30.
22. Richards J. C., Rodgers T. S. (2014) Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University.
23. Samimy C., Kobayashi C. (2004) Toward the Development of Intercultural Communicative Competence: Theoretical and Pedagogical Implications for Japanese English Teachers // JALT Journal. Vol. 26. No 2. P. 245–261.
24. Shumskyi O. (2016) Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience // Comparative Professional Pedagogy. Vol. 6. No 1. P. 41–46.
25. Vemuri R. B., Ram M. R., Kota S. K. (2013) Attitudinal Barriers for Learning English as Second Language: Problem Analysis // International Journal on English Language and Literature. Vol. 1. Iss. 1. P. 30–35.
26. Yan Zhang (2010) Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching // Journal of Language Teaching and Research. Vol. 1. No. 1. P. 81–83.

Modeling a Foreign-Language Environment When Teaching Non-Linguistic Students: Preliminary Results

Authors **Irina Abramova**

Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University. E-mail: olesya@petrsu.ru

Elena Shishmolina

Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University. E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Address: 33 Lenina Ave, 185910 Petrozavodsk, Republic of Karelia, Russian Federation.

Abstract A multi-year empirical study (2008–2017) tests a new model of teaching English to non-linguistic students in bilingual classrooms, typical of local colleges in Russia. This model comes in response to the academic community's dissatisfaction with the outcomes of such education. The article consists of two parts. The first provides a brief analysis of cooperating extra-linguistic factors that exert a multidirectional influence on the English learning process of adults in small study groups in the classroom, provided that they are taught by a non-native speaker using standard teaching techniques. The second part of the article describes a foreign-language environment within the unified learning environment of a non-linguistic college. The model developers sought not only to reduce the negative effects of external environment and increase the positive ones but also to encourage non-linguistic students to learn English through academic and professional discourse socialization in the foreign-language environment. Principles of constructing a unified foreign-language environment model and providing an integrated English proficiency assessment system are suggested. Preliminary model testing results are analyzed, and the key advantages of this teaching model, which allow for enhancing not only the motivation of non-linguistic students for learning English but also their levels of proficiency, are identified.

Keywords teaching a foreign language in college, unified foreign-language environment model, unified proficiency assessment model, classroom bilingualism, non-native English-speaking teacher.

- References**
- Abramova I. (2012) *Foneticheskaya variativnost vne estestvennoy yazykovoy sredy* [Phonological Variations Outside the Natural Language Environment]. Moscow: Flinta.
- Abramova I. (2013) *Foneticheskaya variativnost vne estestvennoy yazykovoy sredy* [Phonological Variations Outside the Natural Language Environment] (ScD Thesis). Saint Petersburg: St. Petersburg State University.
- Abramova I., Sherehova O., Shishmolina E. (2016) Trevozhnost kak negativny faktor pri izuchenii inostrannogo yazyka studentami-nelingvistami [Anxiety as a Negative Factor in Learning a Foreign Language by Non-Linguistic Students]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*, vol. 22, no 3, pp. 168–171.
- Abramova I., Shishmolina E. (2015) Opyt organizatsii kontrolya kachestva obucheniya inostrannym yazykam [Quality Control in Foreign Language Teaching]. *Higher Education in Russia*, no 6, pp. 144–149.
- Ashcraft K.L. (2006) Falling from a Humble Perch: Re-Reading Organizational Communication with an Attitude of Alliance. *Management Communication Quarterly*, vol. 19, no 4, pp. 645–652.

- Chen G., Starosta W. (2008) Intercultural Communication Competence: A Synthesis. *The Global Intercultural Communication Reader* (eds M.K. Asante, Y. Miike, J. Yin), New York: Routledge, pp. 215–237.
- Docking R. (1994) Competency-Based Curricula—the Big Picture. *Prospect*, vol. 9, no 2, pp. 8–17.
- Ellis R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University.
- Finkelstein M., Iglesias K., Panova A., Yudkevich M. (2014) Perspektivy molodykh spetsialistov na akademicheskom rynke truda: globalnoe sravnenie i otsenka [Prospects of Young Professionals in the Academic Labor Market: Global Comparison and Assessment]. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*, no 2, pp. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
- Gordin M. D. (2015) Absolute English. How Did Science Come to Speak Only English. *AEON magazine*, 4 Febr. Available at: <http://aeon.co/magazine/science/how-did-science-come-to-speak-only-english/> (accessed 10 August 2017).
- Guth S. (2013) *The COIL Institute for Globally Networked Learning in the Humanities. Final Report*. Available at: http://coil.suny.edu/sites/default/files/case_study_report.pdf (accessed 10 August 2017).
- Hauschildt K. (2016) *What Are the Obstacles to Student Mobility during the Decision and Planning Phase?* Available at: http://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EV_IB_mobility_obstacles.pdf (accessed 10 August 2017).
- Klarin M. (2014) Innovatsionnoe obrazovanie: kontseptualnye vyzovy dlya didaktiki [Innovations in Education: Conceptual Challenges for Didactics]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, no 4 (19), pp. 54–62.
- Kryachkov D.A., Yastrebova E.B., Kravtsova O.A. (eds) (2015) *The Magic of Innovation: New Techniques and Technologies in Teaching Foreign Languages*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kutateladze S. (2015) Good English — problema vyshey shkoly [Good English as a Hurdle for Tertiary Education]. *Troitskiy variant: nauka*, no 17 (186), p. 7.
- Kuzminov Y. (2016) K 2018 g. zarabotaet sistema otsenki professionalnykh kvalifikatsiy [A Professional Skills Assessment System Will Be Available by 2018]. *Izvestiya*, July 27. Available at: <http://izvestia.ru/news/623942#ixzz4YTwzCLDK> (accessed 10 August 2017).
- Moeller A.K., Catalano T. (2015) Foreign Language Teaching and Learning. *International Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*. Oxford: Pergamon Press, vol. 9, pp. 327–332.
- Nunan D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Olsen R., Kagan S. (1992) About Cooperative Learning. *Cooperative Language Learning: A Teacher's Resource Book* (ed. C. Kessler), New York: Prentice Hall, pp. 1–30.
- Richards J.C., Rodgers T.S. (2014) *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University.
- Samimy C., Kobayashi C. (2004) Toward the Development of Intercultural Communicative Competence: Theoretical and Pedagogical Implications for Japanese English Teachers. *JALT Journal*, vol. 26, no 2, pp. 245–261.
- Selevko G. (2005) *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy*. [Encyclopedia of Educational Technology]. Moscow: Narodnoe obrazovanie.
- Shumskiy O. (2016) Modern Approaches to Foreign Language Teaching: World Experience. *Comparative Professional Pedagogy*, vol. 6, no 1, pp. 41–46.
- Ter-Minasova S. (2000) *Yazyk i mezhkulturnaya kommunikatsiya* [Language and Intercultural Communication]. Moscow: Slovo.
- Vemuri R.B., Ram M.R., Kota S.K. (2013) Attitudinal Barriers for Learning English as Second Language: Problem Analysis. *International Journal on English Language and Literature*, vol. 1, iss. 1, pp. 30–35.
- Yan Zhang (2010) Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 1, no 1, pp. 81–83.