

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
БУРЯТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

# **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ

(Улан-Удэ, 18–20 мая 2017 г.)

Ответственный редактор  
*Эльвира Витальевна Бурцева*  
канд. пед. наук, доцент

Улан-Удэ  
Издательство Бурятского госуниверситета  
2017

УДК 372.8:811  
ББК 74.268.19  
С 568

**Ответственный редактор**

*Э. В. Бурцева*, кандидат педагогических наук, доцент

**Редакционная коллегия**

*М. Г. Аюшеева*, кандидат филологических наук; *М. Н. Буланова*, кандидат филологических наук; *Д. Г. Матвеева*, кандидат педагогических наук; *Б. В. Соктоева*, кандидат психологических наук; *О. А. Ченак*, кандидат социологических наук; *М. В. Черниговский*, ассистент, *Т. В. Тонтоева*, ассистент

*Текст печатается в авторской редакции*

С 568 **Современные тенденции в обучении иностранным языкам:** материалы международной научно-практической конференции (Улан-Удэ, 18–20 мая 2017 г.) / отв. ред. Э. В. Бурцева. — Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2017. — 174 с. ISBN 978-5-9793-0023-8

В сборнике представлены материалы международной научно-практической конференции «Современные тенденции в обучении иностранным языкам», проведенной 18–20 мая 2017 г. Доклады участников посвящены актуальным проблемам современной лингвистики и межкультурной коммуникации, а также вопросам теории и практики обучения иностранным языкам. Сборник адресован студентам, преподавателям и широкому кругу читателей.

**Modern tendencies in teaching foreign languages:** materials of the international research conference (Ulan-Ude, May, 18–20, 2017) / resp. ed. E. V. Burtseva. — Ulan-Ude: Buryat State University Publishing Department, 2017. — 174 p. ISBN 978-5-9793-0023-8

The collected book presents materials of the international research conference "Modern Trends in Teaching Foreign Languages", carried out on May 18–20, 2017. The reports of the participants are devoted to the actual problems of modern linguistics and intercultural communication, as well as the theory and practice of teaching foreign languages. It is addressed to students, teachers and a wide range of readers.

УДК 372.8:811  
ББК 74.268.19

ISBN 978-5-9793-0023-8

© Бурятский госуниверситет, 2017

## ПРЕДИСЛОВИЕ

*В настоящем сборнике опубликованы материалы международной научно-практической конференции «Современные тенденции в обучении иностранным языкам», в которой принимают участие российские и зарубежные преподаватели вузов, учителя школ и образовательных языковых центров.*

*Целью проведения мероприятия является обмен педагогическим опытом, выявление актуальных проблем и общих научных интересов в области филологии и методологии обучения иностранным языкам.*

*Сегодня, вследствие глобальных перемен во всем мире знание иностранных языков становится все более нужным. Непростая ситуация на международной арене, напряженность взаимоотношений между странами становятся веской причиной для поиска взаимопонимания между народами. Не смотря на возникающие международные разногласия и противоречия, цивилизованный мир стремится к открытости и взаимодействию. В связи с этим необходимо воспитывать личность, которая способна и желает участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.*

*Велика роль иностранного языка и для профессиональной реализации. Наравне с другими дисциплинами иностранный язык вносит свой вклад в формирование личности компетентного специалиста. Поэтому из простого учебного предмета он превратился в базовый элемент современной системы образования, в средство достижения профессиональных целей.*

*Надеемся, что участие в конференции станет очередным шагом на пути совершенствования педагогического мастерства, будет способствовать перспективному сотрудничеству участников мероприятия на основе совместных проектов.*

**Э. В. Бурцева**

*канд. пед. наук, доцент,*

*заведующий кафедрой иностранных языков ИФМК БГУ*

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

УДК 372.881.111.1

## ИЗУЧЕНИЕ ИНТЕРЕСОВ И УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

© Азаяа Чимэдбат

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: azaa.nice@yahoo.com

XXI век — это век, основанный на информационных технологиях, поэтому общество требует от нас владения как минимум двумя языками. Развитие страны и развитие языка тесно связаны друг с другом. Интересы учащихся и компетенции обучения очень важны для успешного процесса обучения. Наши студенты изучали английский язык в течение 6-8 лет, но их английский не достиг должного уровня. В этой статье автор анализирует интересы учащихся и их способность учиться в процессе изучения английского языка.

**Ключевые слова:** интерес учащегося; учебные компетенции; этапы обучения; процесс обучения.

### Introduction

American psychologist G.Gardener said, “Insufficient language education influences the social position”. Each nation has policies on native language and foreign language policy. The students in Mongolia consider English as a compulsory subject to be taught and learnt at schools in order to achieve the goals of the Education and Culture Ministry. Someone masters English because he has many opportunities to find out scientific article, to study advanced technologies and to do research work on a specific field. Furthermore most employers offer to whoever acquires English a well paid job and advancement potential. Currently, we need to speak office language. It means if you work at the International organization or a project you need to speak office language to understand your colleagues. It can be English. Some specific job positions demand the ability to know one of the foreign languages and it is his/her plus side to get a job or to promote.

### Literature review

In recent years researchers have begun to build a science of interest, investigating what interest is, how interest develops, what makes things interesting, and how we can cultivate interest in ourselves and in others. They are finding out that interest can help us think more clearly, understand more deeply, and remember more accurately. Interest has the power to transform struggling performers, and to lift high achievers to a new plane.

So what is interest? Interest is a psychological state of engagement, experienced in the moment, and also a predisposition to engage repeatedly with particular ideas, events, or objects over time. Why do we have it? Paul Silvia of the University of North Carolina speculates that interest acts as an “approach urge” that pushes back against

the “avoid urges” that would keep us in the realm of the safe and familiar. Interest pulls us toward the new, the edgy and the exotic. As Silvia puts it, interest “diversifies experience.” But interest also *focuses* experience. In a world too full of information, interests usefully narrow our choices: they lead us to pay attention to *this* and not to *that*.

#### *What Interest Can Do For Us*

Interest is at once a cognitive state and an affective state, what Silvia calls a “knowledge emotion.” The feelings that characterize interest are overwhelmingly positive ones: a sense of being energized and invigorated, captivated and enthralled. As for its effects on cognition: interest effectively turbocharges our thinking. When we’re interested in what we’re learning, we pay closer attention; we process the information more efficiently; we employ more effective learning strategies, such as engaging in critical thinking, making connections between old and new knowledge, and attending to deep structure instead of surface features. When we’re interested in a task, we work harder and persist longer, bringing more of our self-regulatory skills into play. Interests powerfully influence our academic and professional choices

#### *How to Promote Interest*

So what can parents, teachers and leaders do to promote interest? The great educator John Dewey wrote that interest operates by a process of “catch” and “hold”—first the individual’s interest must be captured, and then it must be maintained. The approach required to *catch* a person’s interest is different from the one that’s necessary to *hold* a person’s interest: catching is all about seizing the attention and stimulating the imagination. Parents and educators can do this by exposing students to a wide variety of topics. It is true that different people find different things interesting. It is one of the reasons to provide learners with a range of subject matter, in the hope that something will resonate.

#### *What are Competencies?*

Competencies, in the most general terms, are “things” that an individual must demonstrate to be effective in a job, role, function, task, or duty. These “things” include job-relevant behavior (what a person says or does that results in good or poor performance), motivation (how a person feels about a job, organization, or geographic location), and technical knowledge/skills (what a person knows/demonstrates regarding facts, technologies, a profession, procedures, a job, an organization, etc.). Competencies are identified through the study of jobs and roles [1, c. 4].

*Competence is a general statement that describes the desired knowledge, skills, and behaviors of a student graduating from a program (or completing a course). Competencies commonly define the applied skills and knowledge that enable people to perform successfully in professional, educational, and other life contexts. Competencies are specific and observable learning outcomes. The goal of competency-based learning is to ensure that students are able to demonstrate knowledge, skills, and dispositions that are important to success at school, higher education, careers, and life.*

#### **The 4 Stages of Learning Anything**



Practice and persistence coupled with the belief that if one person can do it, you can do it too.  
This is a sure-fire way for change!

Mind in Motion NLP Life Coaching - [www.mindinmotion.co.za](http://www.mindinmotion.co.za)

## The survey

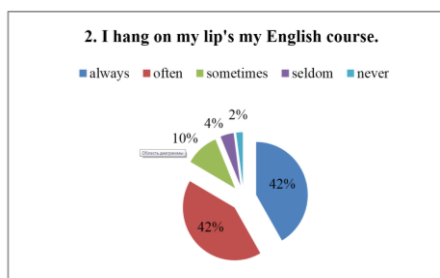
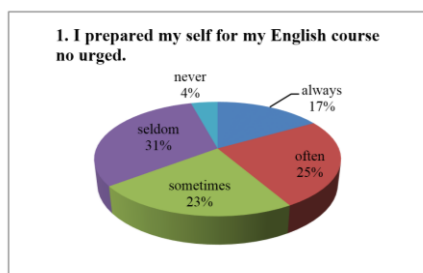
### I. The survey questionnaire

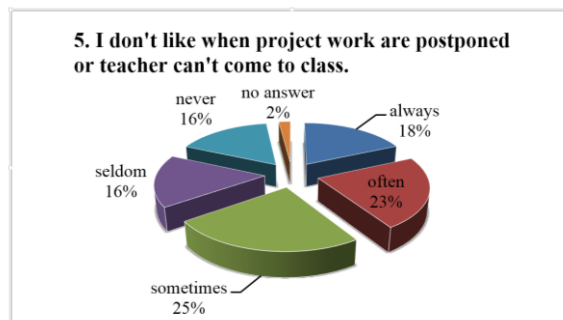
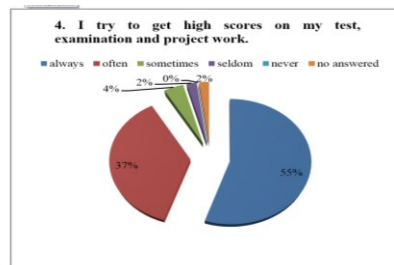
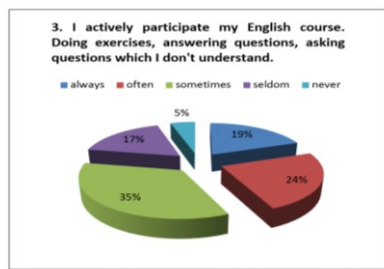
Please answer the questions. Tick  **under** the number which has been chosen (**al-ways— 5; often — 4; sometimes — 3; seldom — 2; never — 1**)

<b>A. Interest</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>No answer</b>
1	I prepare myself for my English course no urged	8	12	11	15	2	
2	I repeat and look through the notes from my English lectures	20	20	5	2	1	
3	I actively participate in my English course doing exercises, answering questions and asking things which I didn't understand	9	11	16	8	4	
4	I try to get good scores on my test, examination and project work.	27	18	1	1	0	1
5	I don't like when project work is postponed or a teacher can't come to class.	9	12	11	8	8	1
<b>B. learning competences</b>							
1	I always do my homework	15	17	8	4	0	4
2	I try hard to do difficult tasks.	9	22	12	3	1	1
3	I spend my time on studying and doing homework.	18	17	8	4	0	1
4	When I miss classes I must make up for lecture.	32	10	3	1	0	2
5	I prepare for my exam.	23	20	3	0	0	2
6	When I get low scores I am eager to improve myself and get better results next time.	19	23	3	2	1	
7	When I have classes, I pay attention to my study much and spend less time on being with my friends	20	14	9	4	0	1
8	I do my homework before my favorite TV program is on.	16	12	9	9	2	
9	Extra activities such as sport and social activities can't disturb me	12	12	13	4	6	1
10	I have my own room which is clean and tidy to study in it.	11	8	4	6	19	

### II. Result part A

We asked five questions about interests in learning English and 10 questions about learning competences. Forty nine students were included in the survey. All the students are ESP learners. The result from each question was calculated based on the replies from 49 students from questionnaires returned in time for analysis. Following charts are shown the results about interests in learning English.





### III. Findings

We divided the survey questionnaire into two parts A (interests) and B (learning competences). We have shown results of the first five questions by charts. The results show that the participants who learn ESP are not interested in English very much. However answering the second question 42% of the participants chose “always” but to question three only 19% answered “always”. Answering question four 55% of the participants ticked “always”. 18% of the participants replied “always” to question five.

### IV. Result part B

We have asked ten questions to investigate the students’ ability to study. We have shown some questions’ results in below charts.

### V. Findings part B

Answering questions two, three, four and six more than 60% of the participants chose “always and often”. From the results we considered that the participants are able to study much. The answers to the fourth question show us it definitely.

### Discussion

As it can be drawn out from the findings of the survey, whatever ESP learners have ability to study. It is clear. But they are not interested in English course much. We made discussion of five main questionnaires from part A (1, 2, 3, 4, 5) and from part B (2, 3, 4, 6) and brought up the following points.

1. The majority of learners (from 88% to 92%) involved in the survey questionnaire agree that they really want to get high scores. It’s not wrong to desire to get high scores. In the future we’ll need a more resourceful person than a well educated one.

2. More than 80% of the learners listen to lectures carefully and must make up for lectures when they miss classes. Learners do not realize what their drawbacks in studying language are in order to perform well. They should participate in the course provided actively to understand the course. We observed that the learners just watch and take photos of teacher’s presentation. They are very passive. The learners just study in class and understand well in that moment. But they don’t revise as they forget easily.

That is one reason why ESP learners can't study English well and can't improve their English level.

Teachers should give very clear instructions especially for difficult tasks.

### **Conclusion**

ESP learners need to study English actively. They ought to define their purpose to learn English. Otherwise they should understand why learning English is so important for them. We know that mastering a foreign language process takes a continuous and long period of time. Scientists determined that the key of Development of Mongolia is a resourceful and well educated person. We have obtained the information about advanced technology and research papers in English.

### **References**

1. Harvard University Competency Dictionary [Electronic Source]: Development Dimensions Int'l, Inc. — 76p. — available at: [http://apps2.campuservvice.harward.edu/system/files/documents/1865/harvard\\_competeny\\_dictionary\\_complete.pdf](http://apps2.campuservvice.harward.edu/system/files/documents/1865/harvard_competeny_dictionary_complete.pdf)
2. Gosselin D. Competencies and Learning Outcomes [http://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceneeds/competencies\\_and\\_LO.html](http://serc.carleton.edu/integrate/programs/workforceneeds/competencies_and_LO.html)
3. Learning and Competence 2020. Strategy of the Finnish National Board of Education (FNBE) [Electronic Source] — available at: [http://www.oph.fi/download/135542\\_learning\\_and\\_competence\\_2020.pdf](http://www.oph.fi/download/135542_learning_and_competence_2020.pdf)
4. Мягмарсүрэн О. Гадаад хэл бодлогоь төлөвлөлтийн хүрээнд эх хэлээ хөгжүүлэх нь. // School, Humanities and Social Sciences, MNUE, — 2015. — p.9-17.
5. Нэмэхжаргал Т. Боловсролын хэл шинжлэлийн асуудалд // School, Humanities and Social Sciences, MNUE, — 2015, -№5. — p.17-21.
6. How the Power of Interest Drives Learning [Electronic Source] — available at: <https://ww2.kqed.org/mindshift/2013/11/04>.

## THE STUDY OF LEARNERS' INTERESTS AND COMPETENCES IN ENGLISH LANGUAGE LEARNING

*Azzaya Chimedbat*

Mongolian National University of Education

Mongolia, Ulaanbaatar

E-mail: [azaa.nice@yahoo.com](mailto:azaa.nice@yahoo.com)

The 21<sup>st</sup> century is the IT based century that's why the society demands us to acquire at least two languages. National development and the development of language interact with each other. Learner's interests and learning competences are very essential in successful learning process. Our students have studied English for 6-8 years but their English hasn't improved to the proper level. In this article the author analyzes the learners' interests and the ability to learn in studying English.

*Keywords:* learner's interest; learning competences; stages of learning; learning process.



## ФЕЙСБУК И ЭССЕ

© Анхныбаяр Цэвэгсүрэн

Монгольский государственный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: ankhaa\_uhaa@yahoo.com

В данной статье речь идёт о конкурсе сочинений эссе, одном из эффективных способов использования определённого типа социальных сетей, направленных на улучшение навыков письма и расширения словарного запаса учащихся, изучающих английский язык. Я также упомянула о некоторых проблемах и возможных решениях, которые мы проверили на практике. Кроме того, в него включены некоторые потенциальные идеи по разным версиям аналогичной работы в качестве внеучебной деятельности с использованием устройств коммуникативной технологии и социальных сетей.

**Ключевые слова:** участник; участница; эссе; написание; улучшение навыков письма; расширение словарного запаса.

Today we live in a highly developed technological era and it creates us more opportunities to deepen our knowledge, to develop our professional skills and to broaden our teaching experience. So, we should catch the chance. Especially, for teachers and learners of English, it's a golden opportunity as English is the main language for the internet and technological development. On the other hand, learners, especially young people prefer using ICT in different ways to traditional methods of learning such as handwriting or reading books and printed material.

Once, I read an article in which two English teachers of two different continents had reported about their cooperation '10-week project' carried out on Facebook which helped and encouraged inter-culturalism among students of Brazil and Poland. Immediately, I decided to try a similar project (but not exactly the same, of course) for my students to improve their writing skill, since it's one of the difficult problems to solve for teachers and students. Because, I teach General English to non-English majored students and we don't have much chance to pay attention to 'writing skill', which means we don't have enough time to try it. But 'writing an essay' plays an important role in all types of exams and our learners want to practice it.

At the beginning of a new term, I explained my students about the idea and gave them time to think. The students were all of the same level learning English II (intermediate level). After few days, we discussed about the contest again and a lot of students agreed that they had found the idea interesting and efficient. Thus, I planned and we started '8-week project' (we agreed to call the contest as 'a project') on Facebook, a type of social media which is the most commonly used by young people. As for the duration, I thought '8 weeks' is suitable since one semester lasts 15 weeks. According to the above mentioned two teachers, the duration can be flexible [2, p.27], but we should consider that if the project would continue too long the students could ignore other subjects and thus, they could face problems at the end of the semester. On the other hand, if the time is too short, we could not have had enough result as expected.

Thus, our "Eight-week project" started. We had two main goals, to improve writing skill and to expand vocabulary on the given topics.

The first week of the project was called 'Discussion week' and we agreed on:

*Rules for participants:* Every Sunday participants would be given an essay topic for a new week and they would do research and write the essay and post it on the group before deadline (10 p.m. next Sunday). Any useful files such as photos, videos and glossaries, etc, can be attached along with the essay. Participants should also be punctual and active during the whole project and they can ask a question or post a comment if they have. But they have to be polite and ethical on the net [4, p.120].

*Topics:* Choosing topics for the essays was not very easy and we had some argument. Since our students are majored in different fields such as mathematics, biology, chemistry, geography, etc, they have various ideas about the topics and most of them wanted to focus on their majors. However, we finally could agree that the topics had better be related to Mongolia, which is the most common and general topic we should be able to write about anytime. The specific topic for each week would be given before beginning the week by the teacher.

*Evaluation and award:* When participants post their essays, the teacher and all the participants will read them, write their comments and questions to clarify. On Wednesday, the teacher would announce “The best participant of week” and after completing the project, “The best of Bests” would be selected by the majority votes. Each best participant would be awarded.

We called the second week as “Online preparation week” and I created a Facebook group and invited the students who wanted to participate in the project. By the end of this week, 21 students had been registered as a member and I posted some words of encouragements and gave them some advice on writing an essay. Also we discussed about their plans and expectations from the project. At the end of the discussion, I warned that their essays would be read not only by the teachers, but also all the participants. As a general rule, essay writers should consider who the readers are, what needs and interests the readers have [1, p. 371].

The topic for “Week-3” was “My native land” and our participants posted some good essays and pictures of their native land and hometown. It was very interesting as they are from different parts of Mongolia and I was happy to read that each student is proud of his or her province.

The topics for the following two weeks were “Mongolian Traditional Food” and “Mongolian National Clothes” and the participants were still active and essays were quite good and interesting. We gained a lot of knowledge and information from the first three essays.

However the “Week-6” was different from the previous weeks and only five essays were posted during the week. The topic was “How to protect Mongolian Language?” and I wanted to know how Mongolian Language was viewed by students as they’re future teachers and educators. But by the end of this week, I’d realized that the topic was not easy to write because they had to mention the problems our mother tongue faced and were expected to put forward their ideas that could be useful to solve the problems. The five essays were not well written, most of them were just about Mongolian language, its history, origin, etc. Only two students had tried to name some problems and ideas to solve them. So, I explained about their essays and mistakes. Also, I had not forgotten to praise the participants who had posted on this difficult topic.

The topic for the 7<sup>th</sup> week was “Mongolian people whom I admire” and our participants had been motivated again by the topic and a lot of good essays were posted. They wrote about some outstanding people in Mongolian history such as Chinggis Khaan,

Manduhai Tsetsen Queen, Natsagdorj.D, etc. Once again, I felt very happy to know that the future generation is proud of our country and the famous people.

We called last week as “Conclusion week” and we posted our opinions and comments about the project and its efficiency. At the end of the week, we had a personal meeting and “The best of Bests” was selected by the teacher’s and the participants’ votes. As a teacher, I have to agree that those ‘best essays’ doesn’t mean ‘perfect essays’. It means that they were better than the others and the writers worked harder than other participants. According to experts and scientists say, new and young researchers lose a lot of time as they’re usually afraid of mistakes and they think their materials such as essays, articles, etc, must be perfect. However, any researcher and scientist’s knowledge and skills improve gradually [3, p.23]. Also our participants handed me their ideas and comments in written form and I had a lot of ideas and good potential versions of the project.

**Conclusion:** As I mentioned earlier, during the implementation of the project, I gained a lot of knowledge and experience, as well as some good ideas which can be practiced during the implementation similar projects. The type of the project and the essay topics can vary depending on participants’ age and level. For instance, if you have secondary or high school students preferable topics can be:

- Do you like wearing a school uniform?
- What can you do to be a good son or daughter?
- Is it correct to prohibit using mobile phones during classes?
- Is it correct to prohibit using expensive smart phones for school children?

But if your participants are university or college students, especially, if they are majored in English, topics should be more sophisticated and can be related to some serious problems that seek for solution, such as:

- The ways students can pay their tuition fee
- How do you use communication technology and social media in your life?
- Advantages and drawbacks of technological development
- What can you do to protect Mongolian language?

All these topics are suitable for a project in English language. However, if you want to implement a similar project in learners’ mother tongue, the form of project or the topics for essays can be very different and you can explore much deeper and more efficient ways to utilize ICT and social media in teaching and learning practice. But, there’s one important drawback to consider for us, teachers. Depending on their financial background and place they live, the internet access is limited for some students. Before opening the group, thirty three students had given me the names to participate in the event, but twenty one members were registered in the group. The explanation was ‘lack of the internet access’ as the participants have to be online most of the time during the implementation of the project. So, we shouldn’t force every student to be involved in such an online activity and it’s better to be optional. Finally, I hope my practice and ideas can be helpful to enrich your teaching experience and to make your classes or extra-curricular activities more interesting and your students more active.

#### *References*

1. Glencoe McGraw H. Grammar and composition handbook. — USA: 2000. — P. 371–374.
2. Hugo Dart. The Rio-Warsaw Connection // English Teaching Forum [Электронный ресурс]: <https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-volume-53-number-3#child-1984> (Дата обращения: 18.04.2017).

3. Katherine C., Judy A. Publish, don't perish: ten tips // English Teaching Forum. — 2016. Vol. 54, №1. — P. 20–27.
4. Richard A. The art of ICT for teachers. — London, 2000. — P. 118–120.

## FACEBOOK AND ESSAYS

*Ankhnybayar Tsevegsuren*  
Mongolian National University of Education  
Mongolia, Ulaanbaatar  
E-mail: ankhaa\_uhaa@yahoo.com

This article is about an essay writing contest, one of the effective ways carried out using a type of social media aiming to improve writing skill and to expand vocabulary of students learning English. I have also mentioned some problems and possible solutions we experienced. Additionally, it includes some potential ideas on different versions of similar work as an extra-curricular activity using communication technology devices and social media.

*Keywords:* participant; essay; post; to improve writing skill; to expand vocabulary.

УДК 372.881.111.1

## **МООК И ООР ПРИ ИЗУЧЕНИИ И ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА**

© **Болормаа Батмунх**

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: bolormaa@msue.edu.mn

В статье рассматриваются образовательные ресурсы, такие как массовые открытые онлайн-курсы (МООК) и открытых образовательных ресурсов (ООР) для изучения и преподавания английского языка. Также автор рекомендует некоторые полезные и надежные ресурсы как для обучающихся, так и для изучающих английский язык. Для успешной работы в МООК необходимо иметь достаточный уровень компьютерной грамотности, владеть английским языком, знать обучающие структуры, выбирать эффективные формы обучения, понимать ценность обучения и быть критическим, так как придется оценивать большие объемы информации. Таким образом, МООК и ООР могут быть использованы для повышения собственной компетентности и профессиональной компетентности учителей английского языка в контексте монгольского образования.

**Ключевые слова:** массовые открытые онлайн-курсы (МООК); открытые образовательные ресурсы (ООР); профессиональная и собственная компетентности; изучение английского языка и преподавание.

### **Introduction**

#### **Purpose**

To make a contribution to learn and teach English effectively by using MOOCs and OER as parts of the educational resources which are current trends in the 21<sup>st</sup> century education

#### **Literature review**

It is stated that teacher competence consists of self-competence, professional competence as well as social competence. According to the needs analysis conducted among 813 English language teachers in Mongolian secondary schools by Institute of Teachers' Professional Development affiliated to the Ministry of Education, Culture, Science (MECS) in 2013, the majority of teachers (n=413) was eager to improve both the self-competence and professional competence in in-service teacher training programs. Therefore, educational resources such as MOOCs and OER can be used to improve English language teachers' self-competence and professional competence in our context.

Digital technologies are contributing to the surge in openness as well as providing the necessary efficiency and scalability. With MOOCs, open education meets online education, and vice versa. Online and blended education in general are seen by governments as a new and flexible way to educate at large scale whilst not increasing costs significantly (sometimes even increasing the quality of education whilst keeping total costs the same). As such, the educational innovation offered by digital technologies can solve some of the critical challenges of higher education (HE).

In the context of MOOCs, with their massive dimension, the important digital innovation is related to the scalability of many educational services. It is important to recognize that online education is not the same as open education. As with MOOCs and

open education, it is hard to find a broadly accepted definition of online education. In the context of MOOCs, an online course must be offered 100 per cent online. If it is not, then it is a blended or hybrid course. That said, there are examples of learners, for various reasons, participating partly offline and partly online [UNESCO, 2016, p.18].

A MOOC differs from a “regular” online course in at least three aspects:

- It is designed for, in theory, an unlimited number of participants and as such is related to the scalability of the education service provider.
- It is accessible at no charge.
- It requires no entry qualifications.
- All elements of the course provision are provided fully online.

In terms of educational resources, there is improved access (free of cost) to Open Educational Resources (OER -online learning materials that can be Retained, Reused, Revised, Remixed and Redistributed for free (5Rs)), open textbooks or MOOCs.

Higher education institutions (HEI) see MOOCs as an opportunity to experiment with innovative online pedagogical approaches [Allen & Seaman, 2015; Hollands & Tirthali, 2014]. In general, four clusters of objectives identified by Jansen et al. (2015) are using MOOCs for financial reasons (e.g., reduce costs, generate additional income), for reputation/visibility reasons (e.g., student recruitment, marketing potential, reach new students), as an innovation area (e.g., improve quality of on-campus offerings, contribute to the transition to more flexible and online education, improve teaching) and responding to the demands of learners and societies.

Clark (2013) identified eight types of MOOCs, dependent on the pedagogy used:

- I. **transferMOOCs**: transfer from teacher and course content to learner (mostly also named xMOOCs)
- II. **madeMOOCs**: more innovative ways of using videos, more challenging assignments, problem solving, peer work and peer assessment
- III. **synchMOOCs**: fixed start date, fixed deadlines for assignments and assessments, and a clear end date
- IV. **asynch MOOCs**: no or frequent start dates, no or looser deadlines for assignments and assessments, and no final end date (also called “MOOCs on demand”)
- V. **adaptive MOOCs**: use adaptive algorithms to present personalised learning experiences based on dynamic assessment and data gathering on the course
- VI. **group MOOCs**: start with small, collaborative groups of students, with the aim of increasing student retention
- VII. **connectivist MOOCs**: based on the connectivist opinion on education (mostly called cMOOCs)

VIII. **mini MOOCs**: intense courses that last for hours or days instead of weeks

Specific MOOCs can belong to more than one of these categories (e.g. (e.g., an on-demand xMOOC belongs to the categories of transferMOOCs and asynchMOOCs).

Regarding the costs for MOOC production and delivery range from nearly US\$40,000 — 325,000. In addition, approximately US\$10,000–50,000 needed to cover operational costs every time the course is offered. For example, Tasks include recording (video, audio, screen capture, etc.), mixing, editing, post-processing and publishing, amongst others.

Research findings from 68 MOOCs offered by Harvard and MIT from Fall 2012 to Summer 2014 by Ho and colleagues (2015)

- 71 per cent of the participants already had a bachelor’s degree or higher.
- 53 per cent were under 30 years of age.

- 32 per cent were based in the United States.
- 31 per cent were female.

In the light of skills and features needed to be a successful learner in a MOOC are digital literacy, English language proficiency, a learning structure, an effective delivery environment, a perception of the value of learning, critical literacies to evaluate large quantities of information. Hill (2013) has identified five categories of learners' behaviour in a MOOC:

- I. **No-shows**: register but never log in to the course whilst it is active.
- II. **Observers**: log in and may read content or browse discussions but do not take any form of assessment beyond pop-up quizzes embedded in videos.
- III. **Drop-ins**: perform some activity (watch videos, browse or participate in the discussion forum) for a select topic within the course but do not attempt to complete the entire course.
- IV. **Passive participants**: view a course as content to consume. They may watch videos, take quizzes and/or read discussion forums but generally do not engage with the assignments.
- V. **Active participants**: fully intend to participate in the MOOC and take part in discussion forums, the majority of assignments and all quizzes and assessments.

#### **Discussion**

In order to improve English language teachers' self-competence and professional competence MOOCs can be used in the following ways. For instance,

- To develop a communicative lesson plan: Shaping the Way We Teach English, 2: Paths to Success in ELT
- To motivate learners by using a variety of activities or visuals in the classroom. E.g. Two MOOCs — Inside IELTS, Understanding IELTS used to teach Developing Listening Skills Course at MNUE (Jan 23– May 9, 2017)
- To use BBC 6-minute English lessons for intermediate students to teach developing listening skills course and improve own English language proficiency
- To assess our students' performance objectively and reliably. E.g. writing sample evaluation in Crafting an Effective Writer: Tools of the Trade (Fundamental English Writing)
- To improve English language proficiency while using these resources to teach.

#### **Conclusion**

It aims at exploring different aspects of MOOCs and OER to learn and teach English.

In order to improve both professional and self-competence of English language teachers in Mongolia, MOOCs and OER can be used effectively inside or outside the classroom. In these educational resources, learners have some responsibility for their own learning; they are more likely to be engaged than if they are just doing what the teacher tells them to. In other words, in those resources, learners have control over what is happening in their learning.

#### **Recommendations on MOOCs and OER**

Some major educational sources to teach and learn English

- American English At State:  
<https://www.facebook.com/AmericanEnglishatState/?fref=ts>
- Voice of America: <http://learningenglish.voanews.com/>
- Sing Out Loud Children's Songs: <http://1.usa.gov/1aRmY6C>
- British Council: <http://learnenglish.britishcouncil.org/en/>

- BBC Learning English: <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/>
- BBC 6 minute English lessons:  
<http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>
- Australia Network Learning English:  
<http://www35.legacy.australianetwork.com/learningenglish/>
- MOOCs– Massive Open Online Courses:  
*Shaping the Way We Teach English, 2: Paths to Success in ELT*, a program of the U.S. Department of State, administered by the University of Oregon on Coursera  
*Crafting an effective writer: Tools of the trade (Fundamental English writing)* by Mt. San Jacinto College, USA on Coursera  
*Inside IELTS* by Cambridge English language Assessment on Futurelearn  
*Understanding IELTS* by British Council on Future learn.

### References

1. Allen I. E., & Seaman J. (2015, February). Grade level: Tracking online education in the United States. Babson Park, MA: Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. Retrieved from <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/gradelevel.pdf>
2. Anderson L. W., Krathwohl D. R, Airasian P. W., Cruikshank K. A., Mayer R.E., Pintrich P. R., Raths J., & Merlin C. Wittrock. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing. A revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives. Abridged edition. Addison Wesley Longman, Inc: USA.
3. Barkley L., Blake, T., & Ross L. (2014). *Crafting an effective writer: Tools of the trade (Fundamental English writing)*. Retrieved from <https://www.coursera.org/accomplishments>
4. BBC Learning English. (2017). 6 Minute English. Retrieved from <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/features/6-minute-english>
5. British Council. (2017). Understanding IELTS. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/understanding-ielts/6/todo/10410>
6. Cambridge English Language Assessment. Inside IELTS. Writing in IELTS and writing at university. Retrieved from <https://www.futurelearn.com/courses/cambridge-english-ielts/1/todo/5203>
7. Clark D. (2013, April 16). MOOCs: Taxonomy of 8 types of MOOC [Blog post]. Donald Clark Plan B. Retrieved from <http://donaldclarkplanb.blogspot.co.uk/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-ofmooc.html>
8. Christensen G., Steinmetz A., Alcorn B., Bennett A., Woods D., & Emanuel E. J. (2013). The MOOC phenomenon: Who takes massive open online courses and why? Retrieved from <http://ssrn.com/abstract=2350964> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2350964>
9. Guàrdia, L., Maina, M., & Sangrà, A. (2013, May 9). MOOC design principles: A pedagogical approach from the learner’s perspective. *eLearning Papers*, 33, 1–6. Retrieved from <http://www.openeducationeuropa.eu/en/article/MOOC-Design-Principles.-APedagogical-Approach-from-the-Learner%E2%80%99s-Perspective>
10. Harmer J. (2012). *Teacher knowledge: Core concepts in English language teaching*. Essex, England, UK: Pearson Education Limited.
11. Hill P. (2013, March 10). Emerging student patterns in MOOCs: A (revised) graphical view [Blog post]. Retrieved from <http://mfeldstein.com/emerging-student-patterns-in-moocs-a-revised-graphicalview/>
12. Ho A. D., Chuang I., Reich J., Coleman C., Whitehill J., Northcutt C., Petersen R. (2015). HarvardX and MITx: Two years of open online courses fall 2012 — summer 2014. HarvardX Working Paper No. 10. doi:10.2139/ssrn.2586847
13. Hollands F. M., Tirthali D. (2014). Research requirements and costs of developing and delivering MOOCs. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(5). Retrieved from: <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1901/3069>



14. Jansen D. (2015, March 3). When are MOOCs truly massive? [Blog post]. ECO. Retrieved from <http://project.ecolearning.eu/should-moocs-be-massive/>
15. Pomerol J. C., Epelboin Y., & Thoury C. (2015). MOOCs: Design, use and business models. New York, NY: Wiley.
16. UNESCO and Commonwealth of Learning. (2016). Making sense of MOOCs. A Guide for Policy-Makers in Developing Countries. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002451/245122E.pdf>
17. U. S. Department of State, administered by the University of Oregon. (November 9, 2015). Paths to Success in English Language Teaching. Phase 2 Lesson Plan Template Instructions. Retrieved from

## MOOC AND OER IN ENGLISH LEARNING AND TEACHING

*Bolormaa Batmunkh*

Mongolian National University of Education  
Mongolia, Ulaanbaatar  
E-mail: [bolormaa@msue.edu.mn](mailto:bolormaa@msue.edu.mn)

It aims to explore educational resources such as Massive Open Online Courses (MOOCs) and Open Educational Resources (OER) in English language learning and teaching. Also it recommends some major useful and reliable resources to learn and teach English to teachers or learners. Several skills and features need to be in place for a learner to be successful in a MOOC such as digital literacy, English language proficiency, a learning structure, an effective delivery environment, a perception of the value of learning, and critical literacies so as to evaluate large quantities of information. Briefly, MOOCs and OER can be used to improve both self-competence and professional competence of English language teachers in Mongolian context.

*Keywords:* Massive Open Online Courses (MOOCs); Open Educational Resources (OER); professional and self-competence; English learning and teaching

## **РОЛЬ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ И МЕЖДУНАРОДНЫХ СТАНДАРТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА**

© Будажапова Сэсэгма Владимировна  
Бурятский государственный университет  
Россия, г. Улан-Удэ  
E-mail: sesegbud@yandex.ru

В современных условиях развитие иноязычной коммуникативной компетентности в вузе представляется как многоступенчатый процесс, нацеленный на поэтапное формирование знаний, умений и навыков учащихся в рамках курсов общего английского, английского для специальных целей и научного английского в соответствии с общекультурными, общепрофессиональными и универсальными компетенциями, заложенными в требованиях федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. Статья посвящена рассмотрению эффективности внедрения в учебный процесс в вузе уровневой модели обучения, включающей в себя тестирование на определение уровня, формирование уровней групп, выстраивание траектории обучения и подтверждение уровня посредством участия в международных экзаменах с получением престижного сертификата Cambridge English Language Assessment. Также статья рассматривает возможность использования общеевропейской шкалы языковых уровней для определения целей, содержания и контроля обучения на трех уровнях высшего образования: бакалавриате, магистратуре, аспирантуре. В результате исследования установлено соответствие по содержательным признакам общекультурных профессиональных и универсальных компетенций ФГОС ВО дескрипторам компетенций, прописанных в общеевропейской шкале языковых уровней, а также выявлены такие преимущества как повышение мотивации учащихся, приведения целей, содержания, контроля обучения и УМК к международным стандартам, возможность внешнего контроля эффективности работы преподавателя.

**Ключевые слова:** преподавание иностранных языков в вузе; коммуникативная компетенция; уровневый подход; общеевропейская шкала языковых компетенций.

В силу сложившейся на рынке труда ситуации, выражающейся в возрастающем спросе на специалистов, способных использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, формирование иноязычной коммуникативной компетентности уже выходит из разряда целей, стоящих перед отдельной дисциплиной «иностранный язык», в разряд стратегических задач, стоящих перед вузом.

В ответ на современные требования федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, созданные на основе компетентностного подхода, делают изучение иностранных языков приоритетным, включая его в базовую часть блока 1, и требуют формирования у бакалавра при изучении дисциплины «иностранный язык» способности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5), а также ряда дополнительных общекультурных компетенций, таких как способность к самообразованию, развитие когнитивных и исследовательских умений, развитие информационной культуры, уважение к духовным ценностям разных стран и народов и др. На уровне же магистратуры целью обучения иностранному языку уже становится

ся формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций, выражающихся в готовности к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-1). Третий уровень высшего образования — аспирантура — определяет цель как развитие готовности использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4). Таким образом, четко прослеживается градация от так называемого General English (для бакалавров) к ESP (магистранты) и далее к Academic English (аспиранты), что представляется логичным в условиях, когда на первый курс бакалавриата ВУЗа зачастую зачисляется контингент с уровнем владения A0-A1 (Starter, Beginner), при том, что формирование профессиональной коммуникативной компетенции (курс ESP) возможно только при сформированной компетенции на уровне B1-B2 (Intermediate, Upper-Intermediate), а универсальной компетенции аспиранта — с уровня B2.

Кроме того, развитие академической мобильности, еще одного требования сегодняшнего дня, также требует вхождения в пространство единых международных стандартов по иностранным языкам, которые закреплены в Общеввропейской шкале уровней языковой компетенции. Эта система служит для взаимного признания квалификаций, полученных в разных системах образования, и способствует трудовой и академической миграции. Она сопровождается линейкой международных экзаменов в качестве подтверждения достижения того или иного уровня.

В рамках Общеввропейской шкалы уровней языковой компетенции «Компетенции» определяют культурный контекст функционирования языка, а также уровни владения языком, что позволяет фиксировать достижения изучающего язык в течение всей жизни. Они также служат основой для разработки учебных программ, экзаменационных материалов, учебников и др. в рамках общеевропейского пространства. «Компетенции» в доступной и понятной форме определяют, чем необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной. Таким образом, предлагая общую основу для четкого описания целей, содержания и методов, «Компетенции» способствуют прозрачности курсов, программ и критериев оценки [1, с. 1].

В процессе профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в вузе уровневый подход является одним из наиболее эффективных, опираясь на который преподаватели выстраивают процесс обучения согласно компетенциям, которыми уже владеет конкретный студент (или должен владеть для успешного освоения программы по дисциплине «Иностранный язык»). Набор компетенций для каждого уровня свой, они описаны в каждом из 6 уровней и определяются международными стандартами под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» (Common European Framework of Reference, CEFR). Фундаментом этой уровневой системы является элементарный уровень — «уровень выживания» (A1). Далее от уровня к уровню умения и навыки изучающего иностранный (неродной) язык развиваются, приближая его к продвинутому уровню (C1).

Во многих современных работах по методике преподавания иностранных языков подчеркивается, что уровневый подход к обучению иностранным языкам в рамках профессиональной подготовки имеет ряд положительных характери-

стик, например: 1) четкое понимание конечных целей для каждого из уровней владения иностранным языком; 2) обучение профессиональному (например, финансовому) английскому может быть начато не только с уровня В1, но с любого другого более высокого, также, как и заканчиваться любым другим; 3) возможность обеспечения преемственности обучения; 4) прозрачность и объективность оценивания знаний студентов внутри каждого уровня; 5) использование аутентичных учебно-методических комплексов и сборников тестов, которые разработаны ведущими специалистами для каждого уровня; 6) возможность подготовиться к экзаменам профессионального характера и получить международнопризнанный сертификат; 7) поиск вектора иноязычного профессионального образования на основе четкого понимания своего положения в системе уровней и конечной цели [2, с. 3].

В данных условиях именно внедрение системы языковых уровней и соблюдение международных стандартов находятся в основе модели изучения английского языка, которую мы предлагаем студентам, магистрантам и аспирантам Бурятского государственного университета. Данная модель видится как некий алгоритм, где шаг 1: Определение входного уровня при помощи современных диагностирующих тестов международного формата. Шаг 2: формирование уровневых групп. Шаг 3: выстраивание траектории от входного уровня до уровня, запланированного по программе для данной категории обучающихся, или продолжение обучения до уровня, требуемого обучающемуся. Шаг 4: подтверждение каждого достигнутого уровня при помощи экзаменов международного формата.

Данная модель, во-первых, соответствует единым Европейским стандартам, во-вторых, позволяет предоставить студентам возможность выстраивания траектории изучения АЯ, отвечающей их уровню, интересам и запросам, и, в-третьих, именно использование стандартизованного контрольно-измерительного материала — а именно международного экзамена, может с одной стороны гарантировать, а с другой — удостоверить достижение реального результата, а также, что очень востребовано, могут использоваться, в том числе как внешний контроль качества образования. И наконец, она позволяет повышать уровень владения иностранным языком непрерывно и последовательно на всех трех ступенях ВО: в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре, что находится в четком соответствии с градацией общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и универсальных компетенций.

Эта модель нашла свое выражение в соблюдении блочно-модульной организации образовательного процесса, разработке унифицированных уровневых программ для всех специальностей, использовании современных учебных пособий международных издательств, приведении контрольно-измерительных материалов в соответствие с критериями оценки по уровням владения английским языком.

В результате внедрения данной модели значительно облегчилось осуществление контроля прогресса обучающихся в результате применения балльно-рейтинговой системы и фондов оценочных средств, ощутимо повысилась мотивация студентов к изучению дисциплины в результате возможности подготовки к международным экзаменам и получения престижного бессрочного сертификата, а также, что не маловажно, облегчается контроль качества преподавания.

Что касается второго важного аспекта данной модели — проведения международных экзаменов для подтверждения достигнутого уровня, то и в этом

направлении проведена определенная работа. В частности, в рамках подготовительной работы к открытию центра по приему международных экзаменов на базе БГУ в 2014 г. Бурятский государственный университет посетила директор российского представительства Департамента экзаменов по английскому языку Кембриджского университета А.В. Горизонтова, которая довольно высоко оценила потенциал БГУ как проводника инноваций в области преподавания английского языка в Республике Бурятия. Открывшийся в этом же году авторизованный экзаменационный центр «Про-Инглиш» стал площадкой, с которой началось распространение международных экзаменов и стандартов по всей Республике Бурятия, в том числе охватывая учреждения начального и среднего образования. В данном экзаменационном центре проходят подготовку и сдают международные экзамены бакалавры, магистранты и аспиранты Бурятского государственного университета, получая международные сертификаты Cambridge English, которые открывают им широкие возможности в области трудоустройства.

Таким образом, перспективы использования данной модели в вузе представляются положительными, что подтверждается ее соответствием современным требованиям к высшему образованию, эффективностью ее использования для повышения качества преподавания иностранных языков, а также тем фактом, что коммуникативная компетенция, подтвержденная международным сертификатом, предоставляет индивиду абсолютную свободу в мировом пространстве для деятельности будь то учебной, профессиональной или научной, он позволяет профессионалу любой специальности успешно конкурировать на глобальном рынке труда.

#### *Литература*

1. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирисхановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003.
2. Гаврилова О. В. Иностранный язык как средство формирования профессиональных компетенций бакалавра // Молодой ученый. — 2015. — № 11.1. — С. 32–34.
3. Манахова Е. Б. Уровневый подход к обучению иностранным языкам в вузе в рамках профессиональной подготовки // Молодой ученый. — 2015. — № 21. — С. 805–807.

#### ROLE OF LEVEL APPROACH AND CEFR IN ENHANCING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

*Sesegma V. Budazhapova*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: sesegbud@yandex.ru

Enhancing EFL communicative competence is viewed today as a multistage process aimed at gradual language and skills acquisition in the course of General English, English for Specific Purposes and Academic English, which corresponds to the idea of developing general cultural, general professional and universal competences provided in the requirements of Federal state educational standards of higher education. The article aims to assess the efficiency of level approach to training being implemented in the educational process, which involves placement testing, collecting groups according to students' level, building up a

course and confirmation of the level through passing international examinations, being awarded the prestigious Cambridge English Language Assessment certificates. The article considers the possibility of using the CEFR (Common European Framework of Reference) to determine objectives, content and means of control at three levels of higher education: bachelor, master, postgraduate. The observation has established correspondence between general cultural, universal and professional competencies to the descriptors, prescribed in the CEFR, as well as such benefits as increased student motivation, alignment of objectives, content, monitoring learners' progress and teaching materials to international standards, the possibility of external monitoring of instructor's work.

*Keywords:* teaching foreign languages in higher school; communicative competence; level approach; CEFR.

## К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ

© Бурцева Эльвира Витальевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: helen\_vit@mail.ru

В статье рассматриваются ключевые положения и основные проблемы обучения английскому языку для специальных целей. Особое внимание уделяется вопросу разработки программы дисциплины с учетом того, что преподаватель иностранного языка не имеет необходимых знаний в области специализации студентов. Для решения данной проблемы в публикации предложены некоторые методические рекомендации для преподавателя.

**Ключевые слова:** английский для специальных целей; профессиональное обучение; формирование навыков и умений; программа.

ESP является общепринятой аббревиатурой для обозначения отдельного направления иноязычного образования — Английский язык для специальных целей.

Анализ педагогической литературы позволяет сделать вывод об активных исследованиях в области изучения ESP за рубежом, чего нельзя сказать об исследованиях в России. Российские исследователи, несомненно, широко рассматривают проблемы изучения иностранных языков в неязыковом вузе, но такие исследования не всегда связаны с изучением вопросов преподавания английского для специальных целей, что является отдельным объектом исследовательской деятельности.

Как свидетельствуют данные публикаций, среди предпосылок возникновения ESP называются, прежде всего, такие, как масштабное расширение научно-технического и экономического международного взаимодействия после Второй мировой войны, и, соответственно, рост необходимости общения в области науки, техники, производства, промышленности. Развитие в 60-80 годах прошлого столетия лингвистики, психологии и выделение методики преподавания иностранных языков, как отдельной, самостоятельной науки, также стимулировало появление исследований в области ESP. Все чаще стал возникать вопрос о том, как язык используется в реальном общении. Существенным открытием стало то, что устный и письменный язык различаются. Далее пошла речь о контексте применения языка, с учетом которого меняется вариант используемого языка.

Идеи учета контекста деятельности в обучении иностранному языку нашли свое отражение в работах многих зарубежных исследователей в конце 1960-х и начале 1970-х годов прошлого столетия (Ewer и Latorre, Swales, Selinker, Trimble), о чем писали Хатчинсон и Уотерс [4]. В России же вопрос об обучении специализированному иноязычному общению пока отдельно не рассматривался.

В педагогической литературе авторы, ссылаясь Стрвенса, представляют ряд характеристик ESP [8], которые являются существенными и актуальными и в настоящее время. Подчеркивается, что ESP предназначен для удовлетворения конкретных потребностей учащихся, имеет отдельное содержание обучения, и соответствующий ему языковой материал. ESP может быть (но не обязательно)

ограничен в отношении навыков и умений, которые необходимо сформировать и развить. Очень часто специальному иностранному невозможно обучать в рамках определенных, разработанных методик и технологий обучения.

Данные характеристики активно обсуждались и обсуждаются, опровергаются и дополняются. Исходя из своего опыта, можно добавить, что ESP, вероятнее всего, рассчитан на взрослых учащихся в вузе, либо в профессиональной среде, как правило, предназначен для студентов среднего и продвинутого уровней, большинство курсов ESP предполагают некоторые базовые знания, и лишь иногда предназначены для начинающих учащихся.

Анализ исследований позволяет сделать вывод о том, что следует различать Английский язык для специальных целей и обучение английскому языку для применения в строго ограниченных сферах. Так, язык, используемый диспетчерами воздушного движения, является примером языка, ограниченного узкой сферой деятельности. Это скорее набор инструкций по управлению воздушным судном. Знание «ограниченного» языка не позволит человеку эффективно общаться в новой ситуации или вне контекста профессиональной среды [9; 10]. Английский язык для специальных целей ориентирован именно на цели, ради которых язык изучается, т.е. формирование коммуникативной компетенции в рамках профессионального общения, но не фокусируется на знании лексики или терминологии, которые при этом изучаются.

В этой связи целесообразно отметить, что обучение английскому для реализации определенных целей также не может быть приравнено к ESP, например, когда язык изучают для сдачи кандидатского минимума, для работы в зарубежных учреждениях или для организации и участия в конференции. Изучение английского языка в этом случае также регламентировано определенными темами и ситуациями общения и не решает целей общения в области специальности.

Дискуссионным является вопрос о дифференциации английского для академических и профессиональных целей. Хатчинсон и Уотерс считают, что нет четкого различия между этими двумя аспектами языка. Люди могут работать и учиться одновременно. Также вероятно, что во многих случаях язык, изученный для немедленного использования в учебной среде, может быть использован позже, когда студент берется за работу или возвращается к ней [4, 16]. Однако изучение английского для академических целей рассматривается в педагогической литературе как отдельное направление. Наличие учебных изданий, предназначенных для освоения академического английского, также свидетельствует о том, что данное направление востребовано и реализуется.

На современном этапе развития ESP актуальными для исследования являются вопросы структурирования направлений ESP, цели обучения, вопросы дифференциации Academic General и Special Language, роль учителя, проблема отбора материала и содержания учебных изданий. Однако одной из наиболее важных и обсуждаемых, на наш взгляд, является проблема разработки программ обучения и их интеграция в учебный процесс направления подготовки.

Сложность данного вопроса обусловлена тем, что, обучая студентов неязыкового вуза — физиков, юристов, медиков, менеджеров и пр., преподаватель иностранного языка сам не имеет квалификации в области специализации обучающихся. В связи с этим очень часто обучение дисциплине «Английский для специальных целей» реализуется без особых отличий от дисциплины «Иностранный язык». Если нет возможности использовать специальный учебник, в большин-



стве случаев учебный материал подбирается, исходя из общего образования преподавателя, его эрудированности, жизненного опыта и степени осведомленности в сфере специализации студентов. В результате обучающиеся получают лишь теоретическую подготовку, в то время как современные образовательные стандарты требуют формирования компетенций, которые закладываются в результате применения практико-ориентированных подходов. Обучающиеся должны больше «уметь», чем «знать». И хотя предполагается, что компетентность специалиста в целом развивается средствами разных учебных дисциплин, обучение английскому языку как специальному, построенное на освоении теоретического материала, в настоящее время не способствует, в полной мере, достижению цели подготовки квалифицированных выпускников вуза.

Анализ литературы и обобщение опыта преподавания английского языка в неязыковом вузе позволяют сформулировать ряд методических рекомендаций для решения указанной проблемы:

1. Изучению иностранного языка для специальных целей должно предшествовать изучение общего курса иностранного языка. Невозможно научить общению в рамках специализации, если у студента не сформирован минимально достаточный уровень иноязычной коммуникативной компетенции, необходимой для изучения языка в вузе, в том числе в области специализации.

2. Преподаватель иностранного языка не должен стремиться к освоению будущей профессии своих студентов. Он должен стимулировать интерес к освоению иностранного языка в рамках этой профессии (профессионального общения), к самой профессии, стремиться к повышению мотивации овладения студентами специальными знаниями посредством языка. Для этого необходимо на занятиях обсуждать проблемы профессиональной деятельности, и, в случае возникновения трудностей в ходе решения проблемных ситуаций, отсылать студентов к преподавателям специальных дисциплин с целью поиска ответов и решений поставленных задач.

3. Для моделирования ситуаций общения в области специальной подготовки студентов, для постановки проблемных заданий необходимо использовать на занятиях технологии проблемного обучения — деловые и ролевые игры, учебные проекты, кейс-задания.

4. Для эффективной подготовки квалифицированного специалиста необходимо разрабатывать программы интегрированных курсов совместными усилиями преподавателей иностранного языка и преподавателями специальных дисциплин. Курс иностранного языка, разработанный при этом, будет преследовать специальные цели и станет ориентирован на достижение конечных целей подготовки выпускников вуза. Для этого, в свою очередь, необходима реализация грамотной организационной политики администрации вуза.

#### *Литература*

1. Картер Д. Некоторые размышления о ESP // Журнал ESP. 1983. — № 2. — С. 131–137.
2. Крэндалл Й. Освоение Английского для специальных целей посредством освоения предметной области: математика, естественные науки, обществознание // Prentice Hall Regents. — 1987. — С. 248
3. Дадли-Эванс, Тони, Сент-Джон, Мэгги Джо. Разработки на английском языке для специальных целей: Мультидисциплинарный подход. — Кембридж: Изд-во Кембридж. ун-та, 2011. — С. 301.

4. Хатчинсон Т., Уотерс, А. Английский язык для специальных целей: подход, ориентированный на обучение. — Кембридж: Изд-во Кембридж. ун-та, 1987. — С. 183
5. Лжэвид С. З. Английский для специальных целей: определение, характеристики, область применения и цель. Европейский журнал научных исследований. Код доступа: [http://www.europeanjournalofscientificresearch.com/issues/EJSR\\_112\\_1.html](http://www.europeanjournalofscientificresearch.com/issues/EJSR_112_1.html)
6. Джоунс Дж. ESP учебники: они действительно существуют // Английский для специальных целей. — 1990. С. 89–93.
7. Мохаммад Каосар Ахмед. Учитель ESP: проблемы, задачи и проблемы. Код доступа: [www.esp-world.info](http://www.esp-world.info), Issue 42, Vol. 15, 2014
8. Милевича Бойович. Обучение иностранному языку для специальных целей: развитие учителей. Код доступа: <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/487-493.pdf>
9. Гейтхаус К. Ключевые проблемы английского для специальных целей (ESP). Разработка учебного плана — Интернет-журнал TESL: <http://iteslj.org/Articles/Gatehouse-ESP.html>
10. Кавалиускиене Г. Аспекты обучения ESP в университете. Код доступа: [http://www.esp-world.info/Articles\\_1/aspects.html](http://www.esp-world.info/Articles_1/aspects.html).

#### TO THE QUESTION OF ENGLISH FOR SPECIAL PURPOSES TEACHING

*Elvira V. Burtseva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: [helen\\_vit@mail.ru](mailto:helen_vit@mail.ru)

The article considers key notes and main problems of ESP teaching. Particular attention is paid to the development of the curriculum, taking into account the fact that the foreign language teacher does not have necessary knowledge in the field of students' specialization. To solve this problem, the publication suggests some methodological instructions for the teacher.

*Keywords:* English for special purposes (ESP); special training; skills development; curriculum.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В МАГИСТРАТУРЕ

© **Матвеева Дора Гончиковна**

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: mdg06@mail.ru

Процесс обучения иностранному языку в магистратуре имеет профессионально-ориентированный характер. Чтение оригинальных статей по специальности способствует не только развитию умения чтения, но и расширению профессионального кругозора. Использование современных средств научной коммуникации необходимо для развития умения общения в профессиональной сфере. В ходе ролевых, деловых игр, выполнения проектных работ у студентов развивается умение самостоятельной работы, умение работать в команде и чувство ответственности.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация; информативное чтение; профессиональная компетентность; иностранные языки; профессиональная коммуникация.

Процесс обучения в магистратуре отличается от бакалавриата большей профессиональной направленностью. Это период, когда у студентов происходит дальнейшее развитие профессионального интереса, расширение кругозора; студенты получают необходимые знания, совершенствуют навыки и развивают умения работы по избранной специальности. Студенты-магистранты более сознательно готовятся к выполнению профессиональных обязанностей. Поэтому очень важно, чтобы все учебные дисциплины, включая дисциплину «Иностранный язык», имели профессиональную направленность. Согласно ФГОС ВО студенты неязыковых вузов в магистратуре должны овладеть компетенцией ОПК-3 «Готовностью к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [4]. В этой статье рассмотрим, как реализуется эта компетенция в процессе обучения иностранным языкам в магистратуре.

Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в магистратуре реализуется в нескольких направлениях. Прежде всего, акцент делается на подбор учебного материала, языковых средств, отражающих особенности профессиональной сферы общения. Большую роль в этом играет профессионально-ориентированное информативное чтение. Под информативным чтением вслед за Серовой Т. С. мы понимаем чтение, предусматривающее удовлетворение профессиональных информационных потребностей, в процессе которого потребителю необходима информация может студентом оцениваться, присваиваться и использоваться и, наконец, создаваться вновь самим читающим [3]. Информативное чтение является видом профессионально-ориентированного и имеет следующие критерии: наличие профессионально-значимой информации, специализированной лексики, подчиненность профессиональной деятельности.

Обучение профессионально-ориентированному чтению можно начинать с чтения адаптированных текстов по специальности с последующим переходом к оригинальным статьям. Проблемой здесь всегда был поиск оригинальных статей и монографий по специальности или даже по проблеме научного интереса студента. Появление Интернета облегчил решение этой проблемы. Благодаря элек-

тронному представлению научных трудов, знакомство с источниками стало доступным во всех концах мира. Студенты теперь могут легко найти статьи, монографии по своей специальности на английском языке. Однако студентам необходимо овладеть навыками поиска необходимой информации на английском языке в глобальной сети. Умения выбирать ключевые слова, анализировать результаты поиска и читать аннотации научных работ тоже являются необходимыми навыками для будущей профессиональной работы. У магистрантов нужно развивать умения самостоятельной работы в поиске научных трудов зарубежных ученых. Кроме известных поисковых систем Google, Yandex, Aport и др., нужно ознакомить студентов с поисковым ресурсом Google Scholar (<http://scholar.google.com/>), который ориентирован на поиск научных статей, патентов.

На занятиях английского языка магистранты должны научиться общению с зарубежными коллегами. Отсутствие языковой среды может заменить общение в онлайн-пространстве. Сегодня можно использовать для профессионального общения электронную почту, форумы, блоги и чаты. Интернет предоставил новые возможности и новые средства научной и профессиональной коммуникации. Кроме онлайн-общения, студенты-магистранты могут общаться с зарубежными специалистами на семинарах, конференциях.

На научных форумах ведется обсуждение самых разнообразных научных тем. Например, на научном форуме dxdu (режим доступа: <http://dxdu.ru/>) обсуждаются разные проблемы по техническим и естественнонаучным направлениям. Там имеются также гуманитарный и междисциплинарный разделы. Еще один из популярных блогов, ориентированных на ученых и исследователей — Scienceblogs.com <http://scienceblogs.com/>, научный сетевой журнал — Public Library of Science On-line Edition ([www.plosone.org](http://www.plosone.org)). На этих форумах студенты могут ознакомиться с результатами научных исследований, участвовать в обсуждении актуальных проблем. Такая форма работы выводит студентов на международный уровень, готовит их к письменной научной коммуникации. Это эффективный способ получения новых знаний и установления контакта с зарубежными студентами, специалистами и учеными.

Многие ученые считают, что наука развивается не только потому, что они проводят эксперименты, но и потому что они обсуждают полученные результаты. Обмен идеями и данными — эффективный способ выявления и устранения ошибок. Студентам интересно читать такие обсуждения, следить за появлением новых исследований. Ресурс Research Blogging (режим доступа: <http://researchblogging.org/>) создан для ученых, желающих обсудить научные статьи. Здесь доступны такие сервисы как голосование, обмен файлами, социальные сети и биржи. С помощью различных технологий голосования многие научные Интернет ресурсы проводят ранжирование своих публикаций для оценки степени их новизны, интереса и актуальности. Контент таких научных ресурсов ранжируется самими пользователями, которые являются экспертами в определенных сферах знания [1:144]. Магистрантам полезно ознакомление с такими научными ресурсами для научной и профессиональной работы.

Включение студентов в будущую профессиональную деятельность осуществляется также в ходе деловых и ролевых игр, диспутов, конференций и в ходе выполнения проектной работы.

Выраженная профессиональная направленность мероприятий интересует, активизирует и мотивирует студентов на самостоятельную деятельность. В ходе

этой деятельности студенты пытаются решить профессиональную проблему, применяют свои знания на практике. При этом это хорошая практика совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции студентов. Важно отметить необходимость владения студентами иностранным языком на достаточно высоком уровне для решения задач профессионального характера.

В ролевых и деловых играх студенты не только развивают умения устной речи на иностранном языке, но и овладевают конкретными практическими умениями, необходимыми им в будущей профессии. Анализ возникающих в ходе игр различных ситуаций и проблем способствует осмыслению студентами полученных теоретических знаний и формированию умений находить оригинальные решения [2:201].

Как известно, содержание программы подготовки студента не ограничивается предметным содержанием, обеспечивающим профессиональную компетентность специалиста. Нужно развивать умение работать в коллективе, умение быть организатором, руководителем. Ролевая игра является эффективной формой для этого — создает максимально приближенную к будущей профессиональной деятельности и обеспечивает перенос умений, сформированных во время занятий, на реальные ситуации. Коллективное выполнение задачи, разрешение профессиональных проблем, последующее обсуждение хода игры способствует развитию коммуникативных, перцептивных и интерактивных умений студентов. Личность проявляется и формируется в деятельности. Организаторские способности, черты лидера, умение работать в команде проявляются и развиваются в таких играх. Поэтому учебный процесс по иностранному языку в магистратуре должен быть ориентирован на будущую профессию обучающихся, на развитие организаторских, лидерских качеств будущего специалиста.

Итак, профессиональная направленность всего учебного процесса в обучении иностранным языкам реализуется через наличие профессионально-значимой информации в учебном материале; выбор форм и методов обучения, приближенных к формам их будущей профессиональной деятельности; личностную активность студентов, предоставление студентам возможности для самореализации, самообразования, самовоспитания и саморазвития. Профессионально направленное изучение иностранного языка может внести большой вклад в формирование личности будущего специалиста, развитие его лидерских, организаторских качеств.

#### *Литература*

1. Богданова И. Ф. Онлайн-пространство научных коммуникаций // Социология науки и технологий. — Минск, 2010. — Т. 1, № 1. — С. 140–161.
2. Матвеева Д. Г. К вопросу профессиональной направленности процесса обучения иностранным языкам // Вестник Бурятского государственного университета. — Улан-Удэ, 2012. — № 1.1. — С. 199–203.
3. Серова Т. С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. — Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. — 32 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования // <http://www.bsu.ru/education/standarts/fgos-vo/> (Дата обращения: 24.04.2017)

PROFESSIONALLY-ORIENTED ENGLISH TEACHING PROCESS  
AT MASTER'S DEGREE LEVEL

*Dora G. Matveeva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: mdg06@mail.ru

English teaching process at master's degree level has professional orientation. Reading of original papers on speciality not only develops reading skills but broadens professional outlook. Use of modern means of communication is necessary for students to practice in the professional sphere. Role play, project work develops students' skills of individual work, ability to work in a team and responsibility.

*Keywords:* professional orientation; informative reading; professional competence; foreign languages; professional communication.

УДК 372.881.111.1

## АНГЛИЙСКИЙ ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И АНГЛИЙСКИЙ КАК ЛИНГВА ФРАНКА

© **Мунхбаяр Намсрайжав**

Монгольский государственный университет образования  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: muugii\_2029@yahoo.com

© **Туул Сувд**

Монгольский государственный университет образования  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: tuul@msue.edu.mn

В данном исследовании мы старлись показать, что английский язык как лингва франка и английский язык для специальных целей имеют одну и ту же область изучения. Это исследование о том, какой вклад английский язык для специальных целей вносит в английский язык как лингва. Английский язык как лингва франка зародился на базе английского языка для специальных целей в начале 2005 года в академическом, профессиональном и деловом контексте наряду с когнитивной педагогией. Данное исследование отражает общее представление основного изучения английского языка для специальных целей учёных, которые определили область английского языка для специальных целей.

**Ключевые слова:** английский язык для специальных целей; английский язык как лингва франка; английский язык для бизнес как лингва франка; английский язык как лингва франка в образовании; академическое окружение; исследование от английского языка как лингва франка в английском языке для специальных целей.

### I. Introduction

The field of English for Specific Purposes (ESP) owes its existence to the widespread and enduring use of English as a lingua franca (ELF) in domain specific interactions — at least to a certain extent. In business, in professional context and in education, ELF interactions are commonplace occurrences regardless of geographical location, and in much web-based communication and most of the information technology enabled services (ITES) around the globe, ELF once again dominates. Scholars interested in the use of ESP, and the implications for teaching that their research reveals, have therefore frequently looked at ELF discourse in their investigations. There are also some indications that this has increased in recent years [1, p. 445].

### II. The spread of English as a lingua franca

In 2001 Seidlhofer in his article ‘Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca’ pointed out that although ELF is “the most expensive contemporary use of English”, there is little description of it available, with the result that ELF users are not seen as “language users in their own right” [2, p. 133]. Nevertheless, as Seidlhofer observes, given the fact that worldwide there are more non-native English speakers than native English speakers, native English speakers are likely to find themselves in the minority in ELF interactions.

As regarded geographical areas, it will be clear from what has already been said that ELF speakers are spread widely around the world, with the majority coming from Expanding Circles regions, particularly within East Asia, Mainland Europe, and increasingly Latin America. Given the spread of ELF use, it is not surprising to find that ELF

is nowadays also being researched widely around the world. Turning to domains of ELF use and research, the main ones are: business, primary, secondary, and higher education, academia more generally. Diplomacy, tourism, the media, and technology [3, p. 29].

Two of the domains, academia (especially high education) and business, have been characterized by extensive ELF use for longer than others. Indeed, high education has been identified as one of the driving forces behind the spread of ELF, [4] as increasing numbers of universities around the world begin teaching partly or entirely in English medium as a means, often, it seems, primarily of attracting high fee-paying international students.

### III. English as an Academic lingua franca

Academic literacy is mainly concerned with non-traditional mother tongue of English home students in UK high education, whereas ELFA's prime concern is with non-mother-tongue international academics who use English in international communication in academic contexts anywhere in the world. ELFA has to date been interested in speech, whereas the principal focus of Academic Literacies and Critical EAP is on writing.

As Mauranen notes [5, p.68] "standard practice in publishers style sheets require non-native writers to have their text checked by a native speaker of English prior to publication". International academia "is not a realm where nationality or national standards and practices take first priority".

The Corpus of English as a lingua franca in Academic Settings (ELFA), now numbering over one million words of spoken academic English. Academic ELFA has so far focused on speech rather than writing, ELFA itself, has focused on standard academic English.

For Horner, then, the key considerations are to introduce student writers to texts written in a range of Englishes, and to "help students develop strategies to encourage their readers to tolerate and accommodate difference in their writing" rather than to help them appease the gatekeepers of standard English. By the findings of a focus group study PhD student participants discuss the risks involved in writing their thesis in their English.

### IV. Business English as a Lingua Franca

English has been lingua franca of international businesses. Research into business ELF (BELF), however, began rather more recently. There is also some evidence that non-native English speakers are more skilled accommodators than native English speakers in BELF interactions [6, p. 385].

In Planken's study, the focus is on the difference between the discourse produced in negotiation simulations by experienced ELF negotiators, and that produced by (advanced) ELF-speaking students with no prior experience in business negotiations. Planken [7, p. 389] demonstrates that the experienced negotiators used a varied set of discourse strategies that were all directly related to the business transaction in the negotiation, whereas student negotiators used a much more limited set of strategies and they were also much more likely to talk off topic during the course of negotiation. The study therefore suggests that despite high levels of language proficiency in English, the students also need to develop an appropriate set of business discourse strategies in order to become effective business negotiators.

Chew's [8, p. 423] study of the use of English in the banking sector in Hong Kong reveals another aspect of ELF communication of relevance for ESP. Alongside a needs



analyses survey of the English required in the Hong Kong banking sector, the study also includes a set of interviews with Cantonese –speaking bank personnel specifically designed to identify any difficulties that they faced when called upon to use English at work. Despite a long experience of using English as a lingua franca, Chew’s respondents talked about their feelings of inadequacy or disempowerment when they needed to use English, mostly because they felt that they were not able to respond as quickly as those around them or because they either lacked the discourse strategies that they needed or they used a different set of strategies as a result of their national cultural background.

Studies such as these would suggest that successfully communicating as an ELF speaker in a specific context entails more than the development of overall language proficiency; it requires to develop a set of discourse strategies that are appropriate for the particular genre within which the person is operating, and likewise , it requires all speakers (including native speakers in particular) to develop an awareness of the discourse strategies used in ELF communication by specific national cultures. In other words, Business English as a lingua franca (BELF) differs from ELF in that its domain is solely business, and it’s frame of reference is provided by the globalized business community.

#### V. English as a Lingua Franca in Education

Experimental studies in ELF are still relatively rare, but it seems plausible that they will make more contribution to ESP in the future and provide information of use in the design of appropriate teaching materials for ELF. In the last decade in Europe in particular, the use of ELF at tertiary level and the attitudes towards its use have fundamentally changed, and it is this shift that the special issue investigates. The articles by Jenkins [9, p.926] and by Haberland[10, p.937] for instance focus on the increasing role played by global English in ELF interactions, and the sometimes uneasy relationship between native speakers and non-native speakers in such interactions. As she points out [2, p. 77], however, although the use of ELF in tertiary contexts is widespread, the majority of studies have still focused on native speaker models and relatively few have discussed non-native speakers. Of major importance is the shift away from native speaker models, coupled with a blurring of the conventional boundaries between native speakers, ESL speakers and EFL speakers towards a categorization of speakers in terms of their *functional nativeness*.

#### VI. The future of ELF Research in ESP

It seems clear that ELF communication will become of increasing importance within ESP, with a particular emphasis on the use of global English and a need for us to understand the nature of *functional nativeness*. There will be a corresponding increase in studies of ELF discourse between speakers originating from different places and there will be more interest in spoken forms of communication used for specific purposes, and ESP scholars will continue to investigate hybrid genres which combine the characteristics of both spoken and written discourse where ELF is prevalent, such as email negotiations, call center communications, academic lectures and so on.

There will be an increased emphasis in ESP on ELF as it is used in Europe, and large-scale projects like VOICE and ELFA will generate findings of interest to ESP scholars looking at both professional and educational contexts. Similarly, scholars will also continue to build on this type of work in Asia, especially where the focus is on ELF communication around the region.

In the next decade then, it seems plausible that ESP will be increasingly challenged by the need to account for ELF models as well as for functional nativeness, and in doing so it will make a major contribution to our understanding of the ways in which the majority of the world's English speakers communicate.[1, p. 456]

#### VII. Conclusion

In conclusion future of ELF research in ESP tends to increase, especially focusing on ELF communication of native speakers. English as a lingua franca in academic settings has focused on standard (native) form of English. Not only English as a lingua franca in academic settings but also ESP itself, for instance business English has becoming as a lingua franca, therefore everybody who will be in business communication has to own business English as a lingua franca to establish successful business relationship. We ESP practitioners should pay attention on ELF research in ESP to meet student's need and to improve their competitiveness in the world job market.

#### References

1. Brian Paltridge and Sue Starfield. The handbook of English for Specific Purposes. 2014. — 460 p.
2. Seidlhofer, B. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. International journal of applied linguistics. 2001. — 133 p.
3. Jenkins J. English as a lingua franca in the international university. 2014. — 29 p.
4. Bolton K. World Englishes and English as a lingua franca: a comparison of approaches with particular reference to English as a lingua franca. — Hong Kong, 2011.
5. Mauranen A. Exploring ELF. Academic English shaped by non-native speakers. — Cambridge: Cambridge University Press, 2012. — 68 p.
6. Bjorkman B. So you think you can ELF: English as a lingua franca as the medium of instruction. Hermes-45-pp. 77-99
7. Kankaanra A. & Planken A. BELF competence as business knowledge of international operating business professionals // Journal of business communication. — 2010. — 47/3: 385p.
8. Planken B. Managing rapport in lingua franca sales negotiations: A comparison of professional and aspiring negotiators: English for Specific purposes. — 2005. — 389 p.
9. Chew S.K. An investigation of the English language skills used by new entrants in banks in Hong Kong. English for Specific Purposes. — 2005. — № 24. — P. 423
10. Jenkins, J. Accommodating to ELF in the international university // Journal of Pragmatics-43. — 926 p.

#### ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES AND ENGLISH AS A LINGUA FRANKA

*Munkhbayar Namsrajav*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: muugii\_2029@yahoo.com

*Tuul Suvd*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: tuul@msue.edu.mn

In this study, we tried to show that English as a lingua franca and English for a special purpose have the same field of study and this study contains a contribution from English for a special purpose for English as a lingua franca. English as a lingua franca was formed in English for a special purpose from the beginning of 2005 in an academic, professional and

business contexts, along with cognitive pedagogy for use. This study will show a general presentation of the basic study of creativity about English for special purposes by scientists who have defined the field of English as a special purpose.

*Keywords:* English language for specific purposes; English language as lingua franca; English language as lingua franca in education; academic environment; research of English language as lingua franca in English for special purposes.

## **ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА И ЯЗЫК В ОБРАЗОВАНИИ**

© Мягмарсүрэн Оросоо

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: myagmarsuren@msue.edu.mn

Настоящее исследование посвящено роли английского языка в образовании и языковой политике. Статья начинается с краткого изучения термина «прикладная лингвистика», а затем переходит к определению статуса английского языка в образовании. Одна из целей исследования — доказать, что результаты языкового тестирования необходимы не только для достижения следующего уровня владения языком, но также для достижения целей и задач языковой программы в целом.

Автор статьи представляет статистическую информацию о результатах оценки уровня владения английским языком студентов в МНУЭ и приходит к выводу, что стандарты языковой политики в Монголии не соответствуют реальным языковым навыкам учащихся. Таким образом, автор считает, что существует определённая необходимость в улучшении и пересмотре нынешней модели языковой политики в стране.

**Ключевые слова:** языковая политика; языковое образование; критерий; подход.

### **Language policy and language in education**

One of the important modern research directions of social linguistics is language policy, and it is closely related to political science, sociology, ethnography, philosophy, social sciences and humanities which are an integral part of the nation. Language policy has been studied by many aspects such as politics, ethnography, psychology, and social sectors [7, p. 29].

Language policy is defined differently by scholars. For example, language policy is the policy combination of ideological principles and practical solutions for operational use of language, language ideology, language management, and planning. On the other hand, state participates in public language's life consciously [6, p. 14]. The language policy is managing the linguistic problem to develop language issues. [8, p. 7].

Socio-linguistic sector has two basic concepts that status planning and corpus planning. Status planning is often connected to government decision of language policy implementation and language development. Corpus planning is more closely the language standardization, development and elaboration. Language elaborating problems includes elaborating new terminology for scientific, educational and technical needs [3, p. 31].

### **Language in education**

Mongolian students first began studying English since English Language Department was established, and it is founded by Mongolian National University in 1956. English language training has been becoming increasingly improved for these 61 years. However, we still have some questions concerning how to prepare high level English language specialists in teaching like in Russia.

Since 1992, English language as a separate discipline has been included in the secondary school curriculum replacing Russian language. That is why our country faced teaching English language methodological problems in the education sector, and in this respect, almost all Russian language teachers were involved in English language accelerated course with the duration for 1-2 years.

Regarding the English standard and the program of Mongolian National University of Education (MNUE), the General English group is divided into 'English I' and 'English II'. The objective of the program of 'English I' is concluded as follows: 'the students of MNUE who are non-native speakers of English would acquire a pre-intermediate (A2) level and obtain four skills such as writing, listening, reading and speaking to prepare for the next level', while the objective of the 'English II' program is 'the students of MNUE and who are non-native speakers of English would achieve an intermediate (B1) level and have four skills such as writing, listening, reading and speaking to understand further research work with a wide range of professional topic' [2, p. 3].

According to CEFR A2 level, MNUE students have to understand short, simple texts containing the most common words, including some shared international words, short, simple texts written in common everyday language and related to their job. They also can find specific information in simple everyday material such as advertisements, brochures, menus and timetables and identify specific information in simple written material such as letters, standard routine letters and faxes on familiar topics. This is equal in all skills such as writing, listening, speaking and reading. As for B1 level, students can understand straightforward texts on subjects related to their fields of interest, description of events, feelings and wishes in personal letters well enough to correspond with a friend or acquaintance, written straightforward instructions for a piece of equipment and identify the main conclusions in clearly written argumentative texts and etc. However, in real life most of non-English native speaking students and MA students of the MNUE are not able to talk about themselves fluently.

The standard of the English language lesson contains its goals and objectives that the learners of English would acquire the four skills of reading, listening, writing and speaking in upper level, but the evaluation of the proficiency uncertain of what it is the ability to listening, speaking level and indicated that proficiency is mainly tested only reading, writing and grammar. For instance, evaluating language proficiency of 120 students who are currently studying English II (pre-intermediate), we have come to the following results: 80.8 % of them failed the test. Therefore, we consider English II classes do not satisfy the needs and cannot be matched within our evaluation system and objectives of the curriculum. The authors of the research would like to point out that it is the clear aspect of the foreign language policy implementation in Mongolia.

### **Conclusion**

We need a complex and well organized language policy in Mongolia. Moreover, the English language training institutions and universities have not performed any significant work on measures for certified teachers which would be consistent with the international standards and provided within the Mongolian language policy and planning at the same time.

It is necessary to determine the general trend of foreign language acquisition policies and consider a complex problem of restructuring oriented at the future development of the country and estimating foreign language education needs.

We should assume that youth education and employment needs should be measured according to political, economic and human resource capacity as a basis for a balanced language policy. It has become a critical part of open education policy.

### **References**

1. Dr J.L.M. Trim and Dr B. North. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001.

2. E1 standard plan, Mongolian National University of Education, 2015. P. 3.
3. Fishman J. A. Language Planning Process. — 1977, P. 31.
4. Hornberger Nancy H., Shohamy Elana. Encyclopedia of Language and Education, Volume 7: Language Testing and Assessment. Berlin: Springer, 2008.
5. Lázaro Luis Alberto. Introduction to Language Assessment. — 1996.
6. Spolsky B. Language Policy. — 2004. — P. 14.
7. Thomas Ricento. An Introduction to Language Policy. — 2006. — P. 29.
8. Zegiimaa Ch. Sociolinguistics. — UB., 2002. — P. 7.

## THE LANGUAGE POLICY AND LANGUAGE IN EDUCATION

*Myagmarsuren Orosoo*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: myagmarsuren@msue.edu.mn

The present research deals with the role of English language in education and language policy. The article starts with a brief exploration of the term ‘applied linguistics’ and then goes on to the determination of the status of English language in education. One of the aims of the study is to prove that the results involved in the language testing are necessary not only for achieving the next language proficiency level, but also for achieving the objects and the aims of the language program.

The author of the article provides the statistic information on the results of the language proficiency evaluation of the students in MNUE and come to a conclusion that the standards of the language policy in Mongolia do not correspond to the real language skills of the students. Thus, the author thinks there is a strong need in improving and reconsideration the current language policy model in the country.

*Keywords:* language policy and education; criteria; approach.

## **ОЦЕНИВАНИЕ: ВЛИЯНИЕ ПОНЯТНЫХ ИНСТРУКЦИЙ К ЭССЕ И СООТНЕСЕНИЕ РУБРИКИ ПРИ НАПИСАНИИ ЭССЕ**

© **Нарангэрэл Цэдэндамба**

Монгольский национальный университет образования  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: tsn\_gerel@yahoo.com

© **Отгонсүрэн Гунгаарэнцэн**

Монгольский национальный университет образования  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: otgon\_suren@yahoo.com

Эта статья представляет исследование, направленное на оценивание влияния пересмотренных инструкций к эссе и обозначению соответствующей рубрики на способность студентов писать эссе как часть их самостоятельной работы. Это качественное исследование, в котором основное внимание уделялось оценке эссе 32 студентов первого курса EFL после того, как рубрика была соотнесена. Также использовались анкеты, чтобы узнать мнение студентов о пересмотренных инструкциях и рубриках. Результаты исследования показали, что некоторым студентам инструкции к эссе были понятны, им было легко следовать и рубрики были соответствующими. Они получали баллы выше среднего по своим эссе. Другие сообщали, что, хотя инструкции были понятными, однако не всегда было легко написать хорошее эссе, т.к. нужно было больше практиковаться. Сделан вывод о том, что студентам было необходимо более 3 месяцев, чтобы научиться писать, следуя инструкциям эссе и привыкать к тому, чтобы соотносить с новыми рубриками.

**Ключевые слова:** заголовок; написание эссе; оценка; оценивание.

### **Introduction**

Raimes [5, p.26] points out “the ability to write is considered important in L2 acquisition because it is one of the language skills that each learner should know because it is needed as learners’ progress to higher levels”. However, learning to write an essay in a different language other than one’s own is a complex task requiring proficiency in different areas including writers’ knowledge, skill, and culture. Whilst different areas affect the way students learn to write in a foreign language, the focus of this paper is on the revised essay instruction and rubric to assess students’ essays as part of their independent work.

It is viewed that the complex task may become rather simple and accessible provided that students are given feedback following comprehensive clear rubric. Hedge [1988] identified that students can become discouraged without receiving feedback and lose sense of how they are doing and which aspects of their writing they should pay more attention to. Therefore, feedback is essential in indicating progress of students’ writing.

Grading rubrics are also essential part of the EFL learning routine. Grading with rubrics has a number of advantages. For example, criteria and performance levels in rubrics can be used as a teaching tool and assist teachers to be consistent while grading students’ essays [6, p. 183–184]. Whilst there is no ideal combination of feedback and rubric, feedback should reflect some or all of the criteria in the rubrics used to evaluate students’ essay [Ene&Kosobucki, 2016] or vice versa. This reinforces the need to evaluate the impact of the new rubric to determine the benefits to students in terms of improving essay writing skills.

### **Literature review**

Literature shows that transparent rubrics help learner to better understand, plan, and perform their writing tasks [4, p. 129–144]. A study that was conducted in Lebanon among university

EFL students showed that as a result of using rubrics students improved their writing, and also they showed positive attitudes towards rubrics [2, p. 52–72].

Over the years, research into feedback in the writing classroom has progressed from the ‘error-free,’ grammar-focused expectations of the early years, to the recursive, process-oriented approach of later years. One of the main purposes of a rubric is to assess performance [Brookhart, 2013]. So when devising criteria in the rubrics, it is important to think of the types of performances teachers might assess with rubrics. Brookhart [2013] points out that “effective rubrics have appropriate criteria and well-written descriptions of performance”.

There are different types of rubrics such as analytic (each criterion is evaluated separately), holistic (all criteria are evaluated at the same time) or task specific (gives answer and specifies a conclusion). The most suitable rubric for classroom purposes is analytic rubric (see Table 1) [Brookhart, 2013].

*Table 1. Analytic rubric adapted from Brookhart [2013]*

<b>Rubric</b>	<b>Definition</b>	<b>Advantages</b>	<b>Disadvantage</b>
Analytic	Each criterion (dimension, trait) is evaluated separately	Gives diagnostic information to teacher. Gives formative feedback to students. Easier to link to instruction. Good for formative assessment; adaptable for summative assessment; if you need an overall score for grading, you can combine the scores.	Takes time to score

So rubrics should have two main components: criteria and descriptions of level of performance [Brookhart, 2013]. Criteria should focus on learning outcomes not aspects of the task itself but descriptions of levels of performance should be descriptions not evaluative statements [Brookhart, 2013]. So a well-developed rubric is important as they tell students what the desired performances are, how they performed in the assignment, what they need to work on in the future. It also helps teachers teach, serves as a teaching tool, and understand the areas of a subject that need further attention.

#### **The study**

This study is Part 2 of a research study entitled ‘The effectiveness of the new rubric to assess EFL students’ essay writing: What does it tell us?’ which was conducted in conjunction with the renewed ‘English language 2’ standard in 2015-2016 academic year. This study was carried at the Teachers School, Mongolian National University of Education. A total of 32 first year EFL students participated in the study. The participants had to write essays as part of their Independent Work assignment utilising the revised essay instruction and rubric.

The students were encouraged to choose a topic of their choice from the topics that have been discussed and researched in the classroom, read more materials related to the chosen topic, and seek help from teachers when/if needed. Students were also asked to research essay writing techniques using suggested resources. Teachers had to introduce revised essay instructions, provide students with opportunities to practice writing following the new instruction, and give a copy of the revised rubrics to students well before the writing task and inform the students that they will be assessed following the rubric as understanding the learning target and criteria for success is important for them.

#### **Aim of the study**

This study aimed to evaluate the impact of revised essay instruction and marking rubric on students’ ability to write essays as part of their independent work.

#### **Research questions**

Based on the aim of the study, three research questions have been proposed:



- How clear are the revised essay instruction and rubric to you?
- How useful were the instruction and rubric to write better essays?

#### **Findings and conclusion**

Overall students performed well in their essays. Ten students scored above average scores on their essays and reported that the instructions were easy to follow and it made writing process easier as it provided step by step clear guidance. Hence, they could write better essays. Twenty-four students found the instruction clear but the writing process was challenging due to their overall writing skills such as grammar, sentence structure, and overall proficiency. Two students reported that they did not find the rubric useful because they are not used to being marked by such rubric before, although the essay instruction was clear to them.

These findings suggest that students need longer time to practise writing essays following the revised essay instruction and get used to being marked by the revised rubric. It is therefore important to systematically embed both the instruction and rubric into the curriculum.

#### *References*

1. Brookhart, S. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. Available at: <http://www.ascd.org/publications/books/112001/chapters/>
  2. Diab, R., & Balaa, L. Developing detailed rubrics for assessing critique writing: Impact on EFL University students' performance and attitudes // *TESOL Journal*. — 2011. — P. 52–72. Available at: <http://dx.doi.org/10.5054/tj.2011.244132>
  3. Hedge T. Writing. — Oxford: Oxford University Press, 1988. — P. 24–25.
  4. Panadero E., & Jonsson A. The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: a review // *Educational Research Review*. — 2013. — P. 129–144. Available at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002>
  5. Raimes A. Why write? From purpose to pedagogy // *English Teaching Forum*. — 1987. — P. 36–41.
- Weigle S. C. Teaching writing teachers about assessment // *Journal of Second Language Writing*. — 2007. — P. 194–209.

#### **EVALUATION: IMPACT OF CLEAR ESSAY INSTRUCTION AND MARKING RUBRIC OF ESSAY WRITING**

*Narangerel Tsedendamba*

Mongolian National University of Education  
Mongolia, Ulaanbaatar  
E-mail: [tsn\\_gerel@yahoo.com](mailto:tsn_gerel@yahoo.com)

*Otgonsuren Gungaarentsen*

Mongolian National University of Education  
Mongolia, Ulaanbaatar  
E-mail: [otgon\\_suren@yahoo.com](mailto:otgon_suren@yahoo.com)

This article presents a study that aimed to evaluate the impact of revised essay instructions and marking rubric on students' ability to write essays as part of their independent work. This was a qualitative study that focused on assessing 32 EFL first year students' essays following the revised rubric. Questionnaire was also used to find out students' perspectives on the revised instructions and rubric. The finding showed that some students found the essay instruction very clear, easy to follow and rubrics were fair. They scored above average scores on their essays. Others expressed that although the instructions were clear; it was not always easy to write good essays — needing more practice. It was concluded that students needed more than 3 months to learn to write following the essay instructions and getting used to being marked by the new rubric.

*Keywords:* rubric; essay writing; assessment; evaluation.

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА «ОБУЧЕНИЕ В СОТРУДНИЧЕСТВЕ»  
У СТУДЕНТОВ МАТЕМАТИКОВ**

© Нармандах Халтар

Монгольский национальный университет образования,  
Монголия, г. Улан-Батор,  
E-mail: zolbayarmandakh@yahoo.com

Целью исследования является: 1) описание влияния обучения в сотрудничестве на мотивацию достижения учащихся в математике; 2) выявление любых изменений в поведении учащегося и учителя в процессе совместного обучения; 3) создание положительной среды обучения.

**Ключевые слова:** обучение в сотрудничестве; поведение учащихся; поведение учителя; мотивация; решение проблем; положительная среда.

Cooperative learning is a way of thinking about and implementing education that leads to improvements in both teaching and learning. It is defined as small-group instruction and practice that uses positive student interactions as a means of reaching instructional goals. Students work as heterogeneous teams inclusive learning environment with the help of each student's contribution needed for the team achievement. Some of math education content can be taught using cooperative learning. Cooperative learning offers an excellent opportunity for positive outcomes across the cognitive and affective domains [Dunn & Wilson, 1991]. In addition to maximizing practice time, it can teach students responsibility by giving them power to organize their teams, to give each other feedback, and collaborate on solutions to their problems [Dyson, in press].

Cooperative learning has resulted in benefits such as higher achievement scores, improved inter-group relations, increased ability to work with others, and enhanced self-esteem [Johnson et al., 1981; Kagan, 1992; Slavin, 1996]. With cooperative learning, the teacher is no longer the only director of instruction but rather is working to facilitate the students as they learn, discover, and solve. During this type of the lesson, students try to participate actively and they learn from each other, they can ask and answer questions without any pressure, and they make positive environment themselves.

**Planning CL**

**Select a lesson.** Although almost any learning situation can be adapted to be cooperative, the teacher needs to select a place to start with cooperation. We need to think about some strategies during the cooperative lesson.

**Make the some decisions**

1) Select the group-size most appropriate for the lesson. The suitable size of a cooperative group will vary according to resources needed to perform the assignment; the amount of time available; and the basis of the task.

2) Assign the students to groups. A lot of the power for learning in cooperative groups come from the need for discussion, explanation, and shared solutions.

3) Arrange the classroom. Group members need to be close together and facing each other and the teacher as well as the members of other groups need to have clear access to all groups. Within the groups, members need to be able to see the given materials, communicate with each other easily, and exchange materials and ideas. Math students are good at writing, but they are not very good at speaking and communicating.

4) Provide the appropriate materials such as reading to the group, researching and reporting back for discussion, etc.

***Explain the task to the students***

A clear instruction of the task needs to be given. After the clear instruction the group members are able to know what they must do and clarify the role, etc.

***Monitor the groups while the groups are working***

The teacher needs to monitor carefully how the groups are functioning and determine their role, how well they are performing and discuss how to do better and work out their problems in each team.

The teacher will still need to introduce new material and students will need to study so that they have something to share with their partners within the group.

**Observation**

Cooperative learning became a commonly used form of active pedagogy in the 1980's, and continues to be a valuable tool for learning in academic institutions today [Johnson, Johnson, and Smith, 2007], as it provides benefits for both students and instructors [Shimazoe and Aldrich, 2010]. We tried to motivate students. Personally, students are inactive in participating in the lesson, but working them in groups helps students to be active and comfortable, as we assume.

The teacher needs to monitor carefully how the groups are functioning and determine their role, how well they are performing and discuss how to do better and work out their problems in one team as I mentioned above.

During the lesson students were active to talk to each other, ask questions from each other, discuss and agree or disagree with some problems. If they disagree with each other they were trying to find positive ways to discuss. The process of the lesson was very effective in students' participation in a group.

After the lesson we passed students a piece of paper to write down their own impression, results and comments of this kind of cooperative lesson and methodology. We want to introduce students' comments. They were: "I think this methodology is positive because we learnt to work in teams", "With respect to cooperation I think is positive, but with respect to the results and marks I do not think so since students who study less are benefited and those who study more are not.", "We learnt many things from others.", "Equal roles must be clarified", "It makes us comfortable", "I was not afraid asking questions.", "My team members helped each other", "It was effective and useful.", etc.

**Conclusion**

The observation results showed that the cooperative learning classes to improve the achievement motivation among math students and results indicate some changes and effects in student behavior:

1. students became more engaged in problem solving
2. students moved from a competitive to a cooperative stance
3. students discovered there were several correct ways of finding a solution
4. students made positive environment themselves, they had no fear to ask from each other

Two changes were in teacher behavior related to cooperative learning. They were:

1. the regular classroom teacher moved desks from rows to groups
2. the teacher became more aware of the students' knowledge and skills.

### **Further suggestions**

The suggestion is that the vast majority of the research comparing student-student interaction patterns indicates that students learn more effectively when they work cooperatively. We suggest teachers:

- 1) Students achieve more in cooperative interaction.
- 2) Students are more positive about lesson and teachers or professors when they are joined to work cooperatively.
- 3) Students are more positive about each other when they learn cooperatively than when they learn alone.
- 4) Students are more effective individually as a result of working cooperatively than when they work alone. n students from competitive or individualistic settings.

### **References**

1. Dunn.S. E. & Wilson, R. Cooperative Learning in the Physical Education classroom // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. — 1991.
2. Dyson.B. Cooperative Learning in an elementary physical education program // Journal of Teaching in Physical Education. — 2001.
3. Dyson.B., & Grineski, S. Using cooperative learning structures in physical education // Journal of Physical Education, Recreation & Dance. — 2001.
4. Johnson, D. W., Johnson, R.T. and Smith, K. The state of cooperative learning in post-secondary and professional settings. //Educational Psychology Review. — 2007. — № 19. — C. 15-29.
5. Shimazoe, J., and Aldrich, H. Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning // College Teaching. — 2010. — № 58. — C. 52–57.
6. Slavin R. E. Cooperative Learning “Theory, Research and Practice” // London: Allyn and Bacon. — 2005.
7. Syahrir S. P. Cooperative Learning on the Achievement motivation and Mathematical Skills of Junior High School Students // Australian Journal of Basic and Applied Science. — 2011.

## USING COOPERATIVE LEARNING TO TEACH MATH STUDENTS

*Narmandakh Khaltar*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: zolbayarmandakh@yahoo.com

The study aims to: 1) describe the effects of cooperative learning on achievement motivation of math students; 2) reveal any changes in both students' and teacher's behavior through cooperative learning; 3) try to make positive environment.

*Keywords:* cooperative learning; students' behavior; teacher's behavior; motivation; problem solving; positive environment.

УДК 372.881.111.1

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

© Новосельцева Наталья Владимировна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: jjj35@yandex.ru

Статья рассматривает мобильные технологии в качестве средства обучения, как для самостоятельной работы студента, так и для использования на занятии в неязыковом вузе. Известно, что средства обучения в преподавании иностранного языка являются эффективными при условии, что они задействуют все каналы поступления информации. Данную задачу способны выполнить технические средства обучения, которые на современном этапе развития включают мобильные технологии. Их отличительной особенностью является возможность предоставления доступа к необходимой информации и работы с ней буквально в любое время в любом месте. Статья приводит примеры мобильных приложений, которые направлены на формирование и совершенствование произносительных и лексико-грамматических навыков, а также развитию умений всех видов иноязычной речевой деятельности. Использование мобильных технологий в обучении способствует формированию компетенций, предусмотренных ФГОС ВО.

**Ключевые слова:** мобильные технологии; обучение иностранному языку; неязыковой вуз; федеральный государственный образовательный стандарт; компетентностный подход; мобильные приложения; средства обучения; информационно-коммуникационные технологии; речевые навыки/умения.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования для различных направлений подготовки предусматривают овладение студентами вуза компетенциями, связанными с иностранным языком. Так, к примеру, ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.01 «Экономика», квалификации «бакалавр» устанавливает, что выпускник, освоивший программы бакалавриата, должен обладать следующей общекультурной компетенцией (ОК): "способностью к коммуникации в устной и письменных формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4)" [1].

Однако при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе возникает ряд проблем в процессе овладения студентами неспециальных факультетов иноязычной коммуникативной компетенцией. К ним относятся довольно низкий уровень иностранного языка у абитуриентов при поступлении в вуз; невысокая мотивация у студентов при изучении иностранного языка; недостаточное количество часов, предусмотренных учебным планом, для изучения иностранного языка, большие языковые группы; недостаток технического оборудования в аудиториях для работы с лингвистическим и экстралингвистическим материалом и др. Все эти проблемы способствуют поиску новых средств работы для эффективного обучения иностранному языку в неязыковом вузе.

Уже традиционным стало использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в качестве технических средств обучения иностранному языку.

Но работа с ИКТ имеет ряд не только преимуществ, но и недостатков [3, с. 183]. Избежать многих трудностей позволяют мобильные технологии (или мобильные ИКТ), которые, обладая всеми преимуществами ИКТ, являются сравнительно недорогими и более общедоступными, и потому находят все большее применение в образовательном процессе.

Мобильные технологии позволяют студенту быстро, в любом месте и в любое время найти нужную информацию, в том числе и на иностранном языке, практически по любой тематике. Они также способны заменять такие средства обучения в традиционном варианте, как бумажный учебник, магнитофон, стационарный компьютер. На сегодняшний день существует большое количество мобильных приложений, разработанных специально для организации изучения иностранных языков, что представляет собой уникальную особенность и неоспоримое преимущество мобильных технологий [5].

В результате анализа литературы по мобильным приложениям в обучении [4], Интернет-источников, бесед со студентами, анкетирования студентов неязыковых факультетов были выявлены наиболее распространенные мобильные приложения для изучения английского языка. Такие популярные приложения, как Duolingo, Lingualo предлагают выполнение упражнений на тренировку англоязычной грамматики и лексики на основе многократного употребления слов одной тематики в определенных грамматических структурах. Другой вид заданий предлагает написать озвученные слова и простые предложения, которые затем проверяются приложением. Это способствует формированию произносительных и лексико-грамматических навыков.

Приложение Triplingo содержит социокультурную информацию более 100 стран мира на английском языке, включая англоязычные страны (Великобритания, США, Канада, Австралия, Новая Зеландия), выступая одновременно в качестве источника страноведческой информации и аутентичного материала для чтения. Приложение также включает в себя переводчик для перевода устной речи на иностранный язык. Кроме этого, приложение имеет функцию разговорника, предлагая общеупотребительные фразы и выражения. Работа с данным приложением способствует совершенствованию произносительных и лексико-грамматических навыков, развитию умений чтения, приобретению социокультурных знаний.

С помощью приложения English Conversation можно общаться с изучающими английский язык уровня Beginner-Intermediate по всему миру путем обмена письменными и устными сообщениями в режиме реального времени. Кроме этого, оно включает серию видеоуроков, содержащих диалоги и лексические упражнения к ним. Тем самым, можно утверждать, что данное приложение способствует совершенствованию языковых и речевых навыков, а также развитию всех видов речевой деятельности. Для формирования, совершенствования навыков и умений иноязычного общения можно также использовать такие приложения, как LearnEnglishPodcasts, DIVII, Busuu, Talk English, MindMeister, Babbel, Flashcards, Memrise и др. [2, с. 176].

В существующей классификации средств обучения мобильные технологии можно отнести к группе технических средств обучения. Многообразие мобильных приложений, созданных для изучения иностранного языка, и способов работы с применением мобильных технологий позволяет им выступать в качестве инновационного средства обучения, направленного на формирование и развитие

навыков и умений иноязычной коммуникативной компетенции. Возможность использования мобильных технологий буквально в любом месте в любое время позволяет использовать их как на занятии, так и в самостоятельной работе в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

### *Литература*

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования «Бакалавриат». Направление подготовки 38.03.01 «Экономика» [Электронный ресурс]. — URL: <http://www.bsu.ru/content/page/1493/380301-ekonomika.pdf> (Дата обращения: 24.04.2017).
2. Новосельцева Н. В. Мобильные технологии в организации самостоятельной работы по иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник БГУ. Педагогика, филология, философия. — 2017. — Вып. 1. — С. 172–179.
3. Новосельцева Н. В. Мобильные технологии при обучении иностранным языкам в неязыковом вузе в рамках компетентного подхода // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы межвуз. науч.-мет. сем., 20 нояб. 2015 г.; Бур. гос. ун-т; отв. ред. Т. И. Гармаева. — Улан-Удэ, 2015. — 220 с.
4. Титова С. В., Авраменко А. П. Мобильное обучение иностранным языкам. — М.: Икар, 2014. — 224 с.
5. Almasri R. The Use of Mobile Technology in Education by International Students in United States Universities: Perceptions Regarding Mobile Applications for English language Learning. ProQuest Dissertation and Theses, 2013.

## MOBILE TECHNOLOGY FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN A NONLINGUISTIC UNIVERSITY

*Natalia V. Novoseltceva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: [jjj35@yandex.ru](mailto:jjj35@yandex.ru)

The article considers mobile technology as teaching aid for both student's individual and class work in a nonlinguistic university. It is known, teaching aids can be efficient provided that they involve all channels of information perception. It is possible to carry out the task with help of technology in education which nowadays include mobile technology. Its distinctive feature is access possibility to necessary information and opportunities to work with it almost at any place any time. The article gives examples of mobile apps aimed at formation of pronunciation, lexical and grammatical skills and at development of all foreign speech skills. Mobile technology in education can help form competences covered by Federal State Education Standards for higher education.

*Keywords:* mobile technology; foreign language teaching; nonlinguistic university; Federal State Education Standards for higher education; competency-based approach; mobile apps; teaching aids; information-communication technologies; nonlinguistic university; speech skills.

## ПРЕПОДАВАНИЕ АДЪЕКТИВНОГО ТУРИЗМА СТУДЕНТАМ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

© Нямсүрэн Балжинням

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: info@msue.edu.mn

Туризм является крупнейшей международной отраслью экономики в мире, которая затрагивает жизнь каждого. Таким образом, понимание терминологии туризма является одним из основных навыков не только для студентов, обучающихся в области туризма, но и важно для каждого путешественника. Термин «адъективный туризм» относится к многочисленным формам туризма, которые возникли за эти годы, каждый со своей собственной адъективной структурой и многие, из которых используются как в туристической отрасли, так и в научных сферах. Цель исследования была для меня — преподавателя английского языка, выявить новые пути и методы преподавания профессиональных слов и словосочетаний для моих первокурсников по классу «Спортивный туризм» в Школе искусств и физического воспитания Монгольского национального университета образования, а также обучить их, как произносить некоторые незнакомые слова в области адъективного туризма. Наиболее важной целью было помочь студентам найти монгольские эквиваленты английских слов по теме адъективного туризма и научить студентов распознавать профессиональный словарный запас на уроке в 2 академических часа.

**Ключевые слова:** адъективный туризм; виды туризма; преподавание лексики.

### Materials and method

The main resource was the 90 English noun phrases structured as **Adjective+tourism** type, collected by Georgeta Rata, a Romanian linguist and used in his research paper *Adjectival Tourism*, in the book “The English for Tourism”, 2012.

We have also collected and added 15 more collocations, which are commonly used in Mongolian Tourism sector. So, English phrases designated as Adjective+Tourism were counted 105 in total.

In the alphabetical order, **90 adjective + tourism phrases** are used in the ESP classroom activity: *aboriginal tourism* ‘all tourism businesses that are owned or operated by First Nation, Métis, and Inuit people’, *accessible tourism* ‘the constant endeavor to ensure tourist destinations, products and services are accessible to all people, regardless of their physical limitations, disabilities or age’, *active tourism* ‘responsible travel to foreign areas requiring physical and mental participation from the tourist and following the maxims of sustainability, protection of biodiversity and conservation of culture’, *aerial tourism*, *agrarian tourism*, *agricultural tourism* ‘visiting a working farm or any agricultural, horticultural or agribusiness operation for the purpose of enjoyment, education, or active involvement in the activities of the farm or operation’, *alternating tourism* ‘tourism in which the tourist turns left, then right, and so on, alternating each direction until he/she is unable to continue because of an obstruction’, *alternative tourism* ‘visiting a destination with small amounts of people at one time’, *archaeological tourism* ‘a form of cultural tourism, which aims to promote the public interest in archaeology and the conservation of historical sites’, *atomic tourism* ‘a relatively new style of tourism in which the tourists travel to significant sites in atomic history’, *authentic tourism*, *behavioral tourism* ‘tourism for the study of tourist behavior



and decision making’, *black tourism* ‘tourism involving travel to sites associated with death and suffering’, *Christian tourism* ‘the entire industry of Christian travel, tourism, and hospitality’, *clean tourism* ‘industry committed to making a low impact on the environment and local culture, while helping to generate income and employment for local people’, *clustered tourism*, *coastal tourism*, *conscientious tourism*, *creative tourism* ‘tourism related to the active participation of travellers in the culture of the host community through interactive workshops and informal learning experiences’, *culinary tourism* ‘the pursuit of unique and memorable eating and drinking experiences’, *dark tourism* ‘tourism involving travel to sites associated with death and suffering’, *deep tourism*, *dental tourism* ‘seeking dental care outside of their local healthcare systems’, *dispersed tourism*, *domestic tourism* ‘tourism involving residents of the given country travelling only within this country’, *ecological tourism* ‘responsible travel to fragile, pristine, and usually protected areas that strive to be low impact and (often) small scale (as an alternative to mass tourism)’, *educational tourism* ‘form of tourism that may involve travelling to an education institution, a wooded retreat or some other destination in order to take personal-interest classes, such as cooking classes with a famous chef or crafts classes’, *equestrian tourism*, *ethnic tourism* ‘tourism in which one experiences culture in the sense of a distinct way of life’, *existential tourism*, *experiential tourism*, *experimental tourism* ‘tourism in which visitors do not visit the ordinary tourist attractions (or, at least not with the ordinary approach), but allow whom to guide them’, *gastronomic tourism* ‘the pursuit of unique and memorable eating and drinking experiences’, *green tourism* ‘travel which is environmentally friendly or benign that in general does not concern itself with cultural or economic elements of the destination’, *halal tourism* ‘a new product in the tourism industry which provides holiday destinations for Muslim families who abide by Sharia rules’, *hybrid tourism*, *immersive tourism* ‘educational, volunteer, adventure and working travel’, *inauthentic tourism*, *inbound tourism* ‘tourism involving nonresidents travelling in the given country’, *inclusive tourism* ‘tourism marketed to those with functional limits or disabilities’, *incoming tourism* ‘travel to different countries’, indigenous tourism ‘all tourism businesses that are owned or operated by First Nation, Métis, and Inuit people’, *intellectual tourism* ‘recreational travel undertaken solely or primarily for educational purposes’, *internal tourism* ‘tourism of visitors, both resident and nonresident, within the economic territory of the country of reference’, *international tourism* ‘tourism in which people travel globally outside of their region and home country’, *intra-bound tourism* ‘tourism that encompasses policy-making and implementation of national tourism policies’, *intra-regional tourism*, *Islamic tourism* ‘stands for respect of local beliefs and traditions’, *literary tourism* ‘cultural tourism that deals with places and events from fictional texts as well as the lives of their authors’, *meaningful tourism*, *medical tourism* ‘travel to sites associated with death and suffering’, *metaphysical tourism* ‘travel undertaken by believers to religious sites to perform rituals’, *modern/postmodern tourism*, *Muslim tourism*, *national tourism*, *nautical tourism* ‘tourism related with entertainment activities in contact with bodies of water’, *nuclear tourism* ‘tourism in which the tourists travel to significant sites in *atomic history*’, *out-bound tourism* ‘tourism involving residents traveling in another country’, *participatory tourism*, *passive tourism* ‘leisure travel that emphasizes seeing and observing [theatre going, whale watching] rather than more active pursuits’, *perpetual tourism* ‘travel as a way of life’, *placeless tourism* ‘virtual experience’, *pornographic tourism*, *purposeful tourism* ‘tourism that creates better places for people to live in and better

places to visit', *receptive tourism*, *recreational tourism*, *religious tourism* 'tourism whereby people of faith travel individually or in groups for pilgrimage, missionary, or leisure (fellowship) purposes', *reproductive tourism* 'travel to another country for fertility treatments', *residential tourism* 'retirement in another country', *responsible tourism* 'tourism that creates better places for people to live in and better places to visit', rural tourism 'tourism in which tourists participate in a rural lifestyle', *scientific tourism* 'tourism undertaken by scientists', *shallow tourism*, *social tourism* 'tourism offering opportunities for the local people', *staged tourism*, *structured tourism*, *superficial tourism*, *sustainable tourism* 'tourism with low impact on the environment and local culture', *therapeutic tourism*, *tribal tourism* 'tourism in which tourists explore the striking features of the tribal life around the world', *vicarious tourism*, *virtual tourism* 'exploring the world through internet, books, or TV', and *volunteer tourism* 'travel undertaken solely or in part to engage in humanitarian or other volunteer activities'.

Here is the additional list of adjective+tourism phrases that we have collected from the different resources. The next collocations are commonly used in Mongolian contexts: *cultural tourism* 'tourism concerned with a country or region's culture, specifically the lifestyle of the people in those geographical areas, the history of those peoples, their art, architecture, religion(s), and other elements that helped shape their way of life', *escorted tourism* 'a form of tourism in which travelers are escorted in a group to various destinations', *extreme tourism* 'tourism involving travel to dangerous places (mountains, jungles, deserts, caves, etc.) or participation in dangerous events', *hard adventure tourism* 'tourism includes activities which include risk and challenge', *historical tourism* 'tourism that refers to a kind of tourism, where the tour or tour group focuses on the history; history of some place, people, thing, or events', *incentive tourism* 'global management tool that uses an exceptional travel experience to motivate and/or recognize participants for increased levels of performance in support of organizational goals', *independent tourism* 'travel in which you organize things yourself, rather than using a company who will arrange flights, hotels etc', *industrial tourism* 'tourism in which the desired destination includes industrial sites peculiar to a particular location', *military tourism* 'a form of tourism for those with an interest in current or historical military sites and facilities, including museums, battlefields, cemeteries and technology', *multi-cultural tourism* is the subset of tourism concerned with a country or region's multi-culture', *nomadic tourism* 'tourism related to Mongolian nomads' lifestyle and way of life', *regional tourism* 'tourism activity which is concentrated to a certain region', *self-guided tourism* 'the tourist is on their own', *soft adventure tourism* 'tourism associated with tourists who prefer adventures which do not involve the element of danger', *special interest tourism* 'refers to specific interests of groups and individuals and tourism is undertaken to satisfy a particular interest or need' *urban tourism* 'travel or vacationing in revitalized inner-city and other urban areas'.

### Method

An English teacher wrote the names of 90 phrases on the board by their alphabetical order as homework for a week for the freshman students, majored sports tourism. The teacher did not provide the English explanations of the phrases in order to improve the self-study skills of the students. Then the teacher requested 20 students to find the Mongolian equivalents for the English terminology within 7 days.

Next lesson teacher checked all students' notebooks to check up their performances within 5 minutes. Each student tried to translate the phrases and find the equivalent of

them. Then teacher asked the meaning of all the words one by one in the class. The answers were various.

For the first two phrases **aboriginal tourism** and **accessible tourism**, none of the class students could find the equivalent of them and only one student explained the purpose of this kind of travel. The most of the students easily found the meaning of these phrases like **active tourism, aerial tourism, agrarian tourism, agricultural tourism, archaeological tourism, Christian tourism, coastal tourism, creative tourism, conscientious tourism, culinary tourism, cultural tourism, domestic tourism, ecological tourism, educational tourism, experiential tourism, experimental tourism, extreme tourism, green tourism, gastronomic tourism, hybrid tourism, internal tourism, Islamic tourism, Muslim tourism, national tourism, nautical tourism, modern tourism, passive tourism, purposeful tourism, receptive tourism, recreational tourism, religious tourism, responsible tourism, rural tourism, special interest tourism, urban tourism** and **volunteer tourism**. But I have found that all students could not find the equivalent of the following **adjective+tourism phrases** which were in the alphabetical order: **alternative tourism, atomic tourism, behavioral tourism, black tourism, dark tourism, equestrian tourism, halal tourism, hard tourism, immersive tourism, inclusive tourism, indigenous tourism, intra-bound tourism, metaphysical tourism, military tourism, nuclear tourism, reproductive tourism, residential tourism, soft tourism, vicarious tourism** and **virtual tourism**.

At the end of the class teacher asked a questionnaire in order to determine students' attitude toward learning English and improve her methodology of teaching vocabulary.

#### Discussion and observation

Teacher asked the students if there was a problem to find the meaning of the words. The class answered "Yes". Teacher wanted to know if they looked up the definitions of those, which they did not find the Mongolian equivalents. They said "No".

One student said "I understood **black** and **dark tourism** like "**a star watching tourism**" where tourists may stay in a tent and observe night sky, stars and the moon". Another student said that reproductive meant restoring. So **reproductive tourism** is a form of tourism that restores ruins of ancient buildings and temples. Such misunderstanding continues as atomic was related to atom and molecule, which were the smallest basic units of a chemical element, but the meaning of **atomic tourism** refers to the smallest amount of tourists in a single group. Another interesting incorrect answer by all of the students was "We don't know the equivalent of the phrase **metaphysical tourism** but we surely hope it is related to science.

#### Survey

Questionnaire includes 10 questions and here is the result of the survey from the class students of ESL class.

	Questions	Yes	No	Sometimes
1.	Did you look all the <b>adjective+tourism</b> phrases up in the dictionary to translate?	16	0	4
2.	Were all the phrases new or unfamiliar to you?	15	4	1
3.	Did you translate all the adjectives directly into Mongolian?	15	5	
4.	Have you looked for the definition of the phrases from different sources /Internet, books., etc/?	-	20	-

5.	Is it important to learn these types of vocabulary in ESL class?	19	1	
6.	How many percent of these phrases have you known in class?	One student answered 20%, and another one replied 100%. The average score was 70%.		
7.	Have you learnt and known definitions of the phrases in class?	20	-	-
8.	What are the newest and un-introduced 3 types of tourism in Mongolia?	The answer was various but repeated answers are as follows: <b>atomic, nuclear, black, dark, Islamic, Muslim, Halal, coastal</b> and <b>pornographic</b> .		
9.	Were there any difficulties to translate and find equivalents of the phrases into Mongolian?	There were only 4-5 types of answers from students such as <i>lack of knowledge about tourism, limits of using additional materials, and online resources</i> .		
10.	Have you learnt the meaning of adjectives when you were doing the translation?	Only 3 students answered that they memorized half of the phrases when they were translating at home whereas 17 students learnt about 20 per cent of 105 adj+tourism phrases.		

### Conclusion

According to the little survey, it is important to learn professional words and phrases. However, understanding the purpose of the different types of tourism was a great challenge for the freshman students who were studying in this field and there was a lack of knowledge of tourism. All of them tried to translate and perceive the meaning of the adjectival tourism at home but they were limited in time to use different sources to find the Mongolian equivalents of the phrases. The students realized that the importance of comparing various sources and using additional/different materials: books, internet, professional magazines for the help of choosing correct meaning and the best version of Mongolian equivalent was more essential to learn English for Tourism. For the students, it was barely first attempt to translate profession related vocabulary and understand the theory of translation. As for me, I have also realized that I should choose different methodology to teach vocabulary to improve the percentage from 70 to 100.

### References

1. The English of Tourism, Georgeta Rata [Electronic resource] URL: <http://www.cambridgescholars.com/the-english-of-tourism-12> (Date of access: 09.05.2017).
2. Tourism. Recent developments. [Electronic resource] URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Tourism> (Date of access: 09.05.2017).
3. Active Tourism. [Electronic resource] URL: <http://www.active-tourism.com/Questions1ActTour.html> (Date of access: 09.05.2017).
4. Ethnic Tourism. [Electronic resource] URL: <http://www.sccs.swarthmore.edu/users/00/ckenned1/definition.html> (Date of access: 09.05.2017).
5. Historical tourism. [Electronic resource] URL: <http://www.studymode.com/essays/Historical-Tourism-817527.html> (Date of access: 09.05.2017).
6. Incentive tourism. [Electronic resource] URL: <http://www.seebtm.com/definition-of-the-incentive-travel/?lang=en> (Date of access: 09.05.2017).

7. Internal Tourism. [Electronic resource] URL: <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=1396> (Date of access: 09.05.2017).
8. International Tourism. [Electronic resource] URL: [http://wiki.answers.com/Q/What is the definition of international tourism](http://wiki.answers.com/Q/What_is_the_definition_of_international_tourism) (Date of access: 09.05.2017).
9. Online Etymology Dictionary. [Electronic resource] URL: <http://www.etymonline.com/index.php?l=e> (Date of access: 09.05.2017).
10. Military tourism. [Electronic resource] URL: [https://en.wikivoyage.org/wiki/Military\\_tourism](https://en.wikivoyage.org/wiki/Military_tourism) (Date of access: 09.05.2017).
11. Special interest tourism. [Electronic resource] URL: <http://www.acs.edu.au/info/hospitality/tourism/special-interest-tourism.aspx> (Date of access: 09.05.2017).
12. Teaching Tourism Terminology: English “Adjectival Tourisms” of the “Adjective + Tourism” Type // Languages for Specific Purposes in Theory and Practice.33 Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. P. 176–186.

#### TEACHING ADJECTIVAL TOURISM TO THE ESP STUDENTS

*Nyamsuren Baljinnyam*

Mongolian National University of Education

Mongolia, Ulaanbaatar

E-mail: [info@msue.edu.mn](mailto:info@msue.edu.mn)

Tourism is the largest single international trade in the world, which makes it virtually impossible for anyone’s life to keep affected by it. Thus, understanding tourism terminology is one of the essential skills not only for the students in the field of tourism but also important for anyone who does travel around. The term Adjectival tourism refers to numerous forms of tourism that have emerged over the years, each with its own “Adjective+Tourism” structure, many of which have been used by both the tourism industry and academics. The purpose of the research was for me — English teacher, to reveal the new ways and methods to teach professional words and collocations to my freshman students of Sports tourism class at School of Art and Physical Education, Mongolian National University of Education as well as to teach them how to pronounce some unfamiliar adjective tourism vocabulary. The most specific purpose was to help the students to find Mongolian equivalents for English Adjectival Tourisms and recognize the vocabulary in 2 academic hour lesson by themselves.

*Keywords:* adjectival tourism, types of tourism, teaching vocabulary

УДК 372.881.111.1

## **ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

© **Оюунцэцэг Энх-Амгалан**

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: Khatnaa\_e@yahoo.com

Статья посвящена развитию процесса коммуникативной компетенции у студентов. Автор отмечает, что в связи с развитием информационных технологий роль делового общения в сфере профессиональной коммуникации возрастает в общественной жизни в целом.

**Ключевые слова:** профессиональная деятельность; компетенция; образец деятельности; реализация; деловое общение.

Все нарастающая динамика многосторонних отношений в начале XXI века резко меняет и социальный заказ общества на специалиста. Компетентностный подход к обучению иностранному языку (ИЯ) предполагает формирование иноязычной коммуникативной и межкультурной компетенций, способность осуществлять общение на изучаемом языке в международном профессиональном контексте у студентов. В процессе обучения студентов ИЯ делового общения для развития коммуникативной компетенции особое внимание уделяется личностно-ориентированному подходу. Поскольку усвоение образцов деятельности и знания по такой дисциплине как ИЯ происходит на основе интересов, социализации полученных знаний и творческой мотивации. Студенты должны овладеть навыками, которые необходимы для успешного достижения целей в реальных условиях. Подготовка по ИЯ, позволяющая студенту в будущем выдержать конкуренцию на рынке труда будет демонстрировать успешность реализации компетентностного подхода.

Повсеместное внедрение личностно-ориентированного подхода к обучению подразумевает, что основным является создание необходимых условий для полноценного развития субъекта учебного процесса. Чтобы обучаемые могли осознанно приобретать лингвистические, коммуникативные и социально-культурные компетенции с целью иноязычного общения, требуется создать комфортные условия при обучении ИЯ.

В процессе обучения деловому общению развивается коммуникативная компетенция студента, которая, в свою очередь, не формируется стихийно так как для неё необходимы специальные условия организации образовательной деятельности. В свою очередь, развитие коммуникативной компетенции является необходимым условием для эффективной профессиональной деятельности.

Актуальность ИЯ делового общения в ориентации на личностно-деятельностное развитие обучающегося неоспорима. Содержание данной подготовки базируется на представлениях о задачах профессиональной деятельности в рамках данной работы. Основное средство делового общения — язык, обладающий информационно-коммуникативными свойствами. Мотивация коммуникативной направленности — это один из наиболее важных аспектов повышения эффективности обучения ИЯ студентов [1].

Одно из базовых требований программы по ИЯ для неязыковых вузов – реализация коммуникативной компетенции в процессе обучения. Целью обучения ИЯ становится овладение языком как средством выражения мыслей. Современная концепция обучения ИЯ в высшем учебном заведении подразумевает соблюдение требований базового стандарта и нацелена на развитие коммуникативной компетенции [1].

Следует выделить, что эффективность познавательной деятельности достигается активностью некоторых ее участников, а также превращением всего учебного коллектива в активно действующее лицо. Значимыми признаками высокой активности обучаемого следует считать интеллектуально-ориентировочную и социально-значимую реакцию учащихся на учебный материал на основе развития познавательной потребности в профессиональной самореализации. Этот уровень активности обеспечивается созданием в учебном коллективе творческой атмосферы [1].

Таким образом, для того чтобы достичь высокого творческого уровня с учётом коммуникативной компетенции, преподаватель должен обеспечить эффективность обучения посредством специально созданных определенных условий для активизации познавательной деятельности учащихся, моделирования в процессе обучения различных профессионально-ориентированных ситуаций, а также использовать систему поощрения и оценки успехов.

Сущность коммуникативной компетенции при обучении ИЯ в неязыковом вузе заключается в создании специальных условий в процессе учебных занятий, в рамках которых студент решает коммуникативные задачи самостоятельно, опираясь на полученные знания посредством ИЯ в процессе моделирования профессионального общения и/или при чтении научной литературы в процессе поиска решений [4]. При этом уделяется большое внимание подготовке и организации обучения деловому общению с помощью развития коммуникативной компетенции будущего специалиста в различных сферах профессиональной деятельности. Успешности коммуникативной компетенции способствует актуальность и новизна содержания ИЯ делового общения и применение новых образовательных технологий направленных на стимуляцию мотивации, автоматизацию навыков и совершенствование умений.

Система коммуникативного обучения обеспечивает постоянную новизну за счёт проработки только тех материалов, которые несут студентам нечто новое. Воплощение принципа новизны обеспечивает поддержание интереса к обучению, мотивируя развитие коммуникативной функции мышления [1].

Коммуникативный подход в деловом общении дает наглядно представить систему коммуникативной компетенции (ситуация, источник, обратная связь, канал связи). При этом деловое общение представляет многоплановый, сложный процесс развития и установления межличностных контактов в целях выполнения совместной деятельности, который содержит следующие пункты: создание единой стратегии взаимодействия, обмен информацией, восприятие, а также понимание людей. Данное понимание делового общения базируется на признании неразрывности межличностных и общественных отношений. Это, в свою очередь, определяет связь коммуникации с системой профессиональной деятельности с одной стороны, и отражение данных отношений в самом общении с другой.

Знание закономерностей и особенностей реального делового общения важно при управлении образовательным процессом, при создании условий для обуче-

ния, тем и ситуаций, которые будут использованы в практической деятельности в будущем [1].

Деловое общение может проходить в разных режимах и условиях:

- Свободной устной коммуникации
- Делового неофициальной беседы
- Монолога в группе
- Официальной беседы в группе
- Публичного делового общения и т. д.

Источник любого общения – коммуникативная потребность, которая порождает мотив, связанный с целью ролевого общения. Существуют основные проблемы в освоении дисциплины студентами: это, прежде всего, недостаточная последовательность и компетентность, дефицит языковых средств, отсутствие логики построения делового высказывания, неумение четко сформулировать профессиональным языком выдвигаемое предложение, неумение отделить следствие от причины, неумение использовать профессиональную терминологию и т. д.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что эта форма обучения активизирует самостоятельную работу студентов, что особенно актуально при получении высшего образования, поскольку будущий специалист обязан уметь организовать свою познавательную деятельность.

#### *Литература*

1. Абдрашитова Н. Т., Лисачева Л. В. Актуальные проблемы преподавания иностранных языков и культур в школе и вузе [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf2/6.pdf](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf2/6.pdf).
2. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход — основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. — 2014. — № 2.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителей. — М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000. — 165 с.
4. Измайлова А. Н. Формирование иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетентности у студентов неязыковых вузов : на примере специальности «Связи с общественностью»: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. — СПб., 2002. English Teaching Forum. — 2016. № 4.

#### BUSINESS ENGLISH AS A FACTOR FOR DEVELOPING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE STUDENTS

*Oyuntsetseg Enkh-Amgalan*

Mongolian National University of Education

Mongolia, Ulaanbaatar

E-mail: khatnaa\_e@yahoo.com

The article considers the content of competence determining its logical structure and importance for the formation of students' competence in the educational process, including personal, professional, and social aspects; justifies assessment criteria of education quality: the need-motivational, cognitive, practical-activity, emotional, value-meaningful and communication. Modern education technologies are useful for learning business English.

*Keywords:* professional education; student competence; business English; communication; modern teaching technologies; foreign language teaching; personality development; communicative competence.



**СТРАТЕГИИ ЗАПОМИНАНИЯ ЛЕКСИКИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ  
В МОНГОЛЬСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

© Сарангэрэл Цэрэнжав

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: sarangerelts@yahoo.com

Лексика является основным компонентом в изучении языка. Чтобы овладеть ею, студенты применяют различные стратегии, которые помогают им понять, изучить, запомнить новую информацию и решить проблемы. Существует множество исследований по стратегиям запоминания лексики, но мало по типам стратегий запоминания лексики, используемыми студентами университетов в Монголии. Таким образом, данное исследование ставит целью рассмотреть типы стратегий и выяснить какие чаще или реже используются монгольскими студентами для изучения и запоминания лексики. В качестве метода сбора информации была использована анкета, которая была адаптирована из Ли (2004), основанная на Оксфордской таксономии (2003). В опросе участвовали 78 студентов МНУО. Исследование показало, что монгольские студенты считают, что стратегии помогают им в изучении английского языка и соотносятся с их культурной и образовательной базой.

**Ключевые слова:** стратегии изучения языка; стратегии запоминания лексики; запоминание.

### **Introduction**

Acquiring a second language involves different areas such as motivation, learners' needs, learning environment, learning strategies and language awareness. It is becoming increasingly difficult to ignore second language learning strategies. In any event, learning strategies are, defined by Chamot and Kupper (1989) as "techniques which students use to comprehend, store, and remember information and skills" (p. 9).

However, learning strategies have been used for thousands of years as Oxford (1990) mentioned that mnemonic or memory tools used in ancient times to facilitate narrators remember their lines. Studies on language learning strategies started in the mid 1960. Subsequently, the past twenty years have seen increasingly rapid advances in the field of second language learning strategies (Wenden and Rubin, 1987; O'Malley and Chamot, 1990 and Oxford, 1990). Nevertheless, Oxford (2003) defined language learning strategies as "specific actions taken by the learners to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations"(p.8).

While particular strategies are used by second language learners for the acquisition of new words in the second language are called 'vocabulary learning strategies' (Gu, 1994). Whereas, language learning strategies (LLSs) are sub category of general learning strategies and vocabulary learning strategies (VLSs) are consider as a part of language learning strategies (Nation, 2001).

The research to date has tended to focus on vocabulary learning strategies rather than language learning strategies. Several studies have produced taxonomies of vocabulary learning strategies (Schmitt and Schmitt 1993; Schmitt, 1997; Nation, 2001; Fan, 2003; and Gu, 2003). First, Schmitt and Schmitt (1993) divided learning vocabulary in to remembering a word and learning a new word. Secondly, GU (2003) classified sec-

ond language (L2) vocabulary learning strategies as cognitive, metacognitive, memory and activation strategies. Thirdly, Schmitt (1997) improved vocabulary learning strategies based on Oxford (1990) into determination (not seeking another person's expertise) strategies, social (seeking another person's expertise) and though the remembering category comprises social, memorization, cognitive and metacognitive strategies. Finally, Fan (2003) who refined Gu (2003)'s classification, categorized vocabulary learning strategies into a "primary category" which contains dictionary strategies and guessing strategies as well as, "remembering category" which integrates repetition, association, grouping, analysis and known words strategies.

#### **Literature review**

A vocabulary is a set of familiar words within a person's language. A vocabulary, usually developed with age, serves as a useful and fundamental tool for communication and acquiring knowledge. Acquiring an extensive vocabulary is one of the largest challenges in learning a second language. According to Read (2000, p. 1), vocabulary are words which form the foundation of language and represent the units of meaning out of which paragraphs, sentences and entire text are formulated. While vocabulary according to Gardener (2013) is considered from a wider perspective since it goes beyond structuring of a language alone but covers the meaning of words, how the words are discovered, used, stored, the relationship that exists between phrases and words as well as their classifications.

Thus, vocabulary learning is an important process that ESL/EFL learners must pass through in order to acquire adeptness and competence in their chosen language, since word power has been proven to be capable of facilitating fluency in speaking and effectiveness in writing.

A number of theorists and researchers have recognized the importance of vocabulary knowledge in process of learning foreign or second language. Various strategies and approaches, practices and techniques have been introduced (Hatch and Brown, 1995). According to Nation (2001) the vocabulary learning strategies are critically regarded as a part of language learning strategy and part of general learning strategies. Schmitt (2000) while supporting this position asserts that the field of vocabulary learning strategies has become very important and has been able to attract the attention of foreign or second language learning experts. Researchers of foreign and second language have been trying to make classification for the vocabulary learning strategies employed by the foreign and second language learners such as (Cohen, 1998; Ellis, 1994; Gu & Johnson, 1996; Nation, 2001; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford 1990; Lee & Oxford, 2008; Rubin, 1981; Stern, 1983; Schmitt, 1997; Tarone, 1981). From foreign language learning context, memorization is the most commonly used method by EFL learners to acquire or learn vocabulary, structure and language in general. The role of memorization strategies to assist learners to commit new words into memory in the learning process cannot be over-emphasized. Many definitions have been found for the memorization of the literature and various dictionaries. It was found out in studies conducted by Richards, Platt and Platt (1992, p 226) that memorizing is the establishment of the information in memory. The term 'memorizing' normally refers to the conscious procedures. This ensures the fact that the learners do employ the memorization consciously and often think of the memorization process when they are adopted for learning. Another definition clarified by Oxford Advanced Learner's Dictionary (2005) sees "Memorizing is to learn something carefully so that you can remember it exactly." Memorizing technique is equivalent to a description of mental learning strategy called

rehearsal (O'Malley and Chamot, 1990). It was pointed out by Wenden and Rubin (1987) that memorization involves strategies designed to facilitate the storage and retrieval of language and this explains the use of some strategies, such as drill and repetition, which used as same as memorization strategies (Wenden and Rubin, 1987 p: 24). Arguments are bound in literature as regards which strategies should be listed under which category headings. For example, repetition is categorized under the memorization by Rubin (1981), Grains and Redman (1986) and Purpura (1994) whereas it was classified as a cognitive strategy by other studies (O'Malley et. al, 1985; Oxford, 1990; Schmitt, 1997).

However, Oxford (1990) states that a good strategy must be positive and helpful for a given learner by meeting the conditions as followed: (a) relating well to the L2 task at hand, (b) fitting the particular students' learning style preferences to one or another, and (c) linking the strategy effectively with other related strategies. Oxford's study (2003) assigns strategies into two which are: direct and indirect strategies.

These strategies are further subdivided into six groups such as memory, cognitive and compensation for direct strategies, and metacognitive, affective and social for indirect strategies. In view of the fact that this study focuses on the memorization strategies, only memory strategies will be reviewed in depth.

Based on Oxford (2003) memory strategies are divided into four sets which are:

**1. Creating Mental Linkages (CML):** this is categorized into three strategies:

- grouping which consists of classifying, and reclassifying language material into meaningful sub-units;
- associating/elaborating which mostly associate new language information to existing ones already stored in the memory;
- placing of new words into a context which focuses on using a word or phrase in a meaningful sentence, the translation equivalents, conversation or story so as to remember it.

**2. Applying Images and Sounds (AIS):** a total of four main strategies are included under images and sounds. The use of imagery which associates new language knowledge to concepts in memory through visual imagery that is meaningful, either by depicting it in the mind or actual drawing; b) semantic mapping include arrangement of words into a picture or diagram; c) use of keywords that is done through remembering a new word by use of auditory or visual links. While doing this, it is important to initially identify familiar words in one's own language that sounds like the new words.

**3. Reviewing Well (RW):** this involves reviewing the words learnt carefully at regular intervals. For instance a learner may choose to review

words so far learnt initially at 10 minutes interval after the time of learning the words, this can be increased to 20 minutes and hourly later and so on to assess the remembrance of the new the new target language words.

**4. Employing Actions (EA):** There are two strategies in this set: a) using sensation or physical response. While using physical response a learner acts out the new expression like going to the door, and b) involves the use of mechanical techniques by means of creative but still tangible techniques. The taxonomy suggested by Oxford (2003) has enjoyed wide acceptance. In recognition of the popularity of Oxford's taxonomy, Schmitt (1997, p. 205), remarks it as the more established system of classification which best capture and organize the varied strategies of learning vocabulary. Thus, Oxford's vocabulary learning strategies are assumed to be commonly appropriate categorization for the present study. The reasons for that emanated form, because it assists

recalling of words through some level of language manipulation (Schmitt 1997). As such, the study would like to improve the memorization strategies used by the Mongolian students whose foreign language proficiency is generally seen as low (as evidenced in their ELPT score in English when they enter the university).

### Methodology

The purpose of the current study is to examine vocabulary memorization strategies used by the Mongolian students and to find out the most, least strategies frequency used.

The participants in this study are Mongolian freshmen, sophomore and senior students at MNUE, who have been studying English as their second language for more than 10 years. They are around 20 years old and majoring at social studies and Russian language. They have English classes twice or 3 times a week.

*Table 1. Background of the participants in the study*

School name	freshmen	sophomores	seniors
MNUE	25	31	22

Table 1 shows the number of participants.

### Instrument

A written vocabulary memorization strategies /VMS/ was used to collect data. It was adapted from Sinhaneti and Kyaw (2012) which is actually based on the studies of Li (2004) and Oxford (2003). In order to find the use and frequency of these strategies, the questionnaire included a four-scale measurement with the following measures: never, sometimes, usually, and always. The questionnaire included two parts. The first part consists of questions about the participants' demographic information such as gender, age, and the period of learning English. Whereas the second part included 25 questions about the vocabulary memorization strategies, 7 questions for CML strategies, 9 questions for AIS strategies, 4 questions for RW strategies and 5 questions for EA strategies.

### Findings

As mentioned before the purpose of the present study was at first to investigate the individual learning strategies, then find out the rank of 4 main strategies and the most and the least used strategies.

The first section provides the information on students' report of individual strategy use, when they were asked about the usage of strategies in vocabulary memorizing. There were 25 items which are a collection of 4 main categories of VMS in vocabulary learning. (CML, AIS, RW, EA).

*Table 2. The vocabulary memorization strategies used by Mongolian students /rank, frequency/*

	Strategies	Categories	Number of students /always use this strategy/	Rank
1	I make vocabulary lists of new words that I meet.	CML	12	12
2	I remember new words by combination sounds and images.	AIS	16	10

3	I keep the vocabulary lists of new words that I make.	CML	38	1
4	I use semantic mapping to enlarge vocabulary.	AIS	32	3
5	I make a regular and structured reviews of new words I have memorized.	RW	28	5
6	When I try to memorize a word, I repeat it aloud to myself.	CML	30	4
7	When I try to remember a word, I write it repeatedly.	RW	22	7
8	I do oral spelling exercises with my friends whose English level is at a similar level of mine.	EA	8	13
9	I write both the English new words and Mongolian repeatedly in order to remember them.	CML	36	2
10	I image the word meaning.	AIS	12	12
11	I recall the words by pair checking with someone else.	EA	4	15
12	I connect a word to a personal experience.	CML	12	12
13	I memorize examples in some context when using the words.	AIS	18	9
14	I remember a group of new words that share similar letters in spelling.(e.g. big, bag,bug).	AIS	20	8
15	I associate the sound of the word with the same sound of a similar word in English.	AIS	6	14
16	I associate new words with words that sound similar in Mongolian.	AIS	14	11
17	I break up the word into components (e.g.roots, prefixes).	CML	12	12
18	I group words into categories (e.g., animals, utensils, vegetables, etc.).	CML	32	3
19	I review newly learned words.	RW	28	5
20	I pay attention to set phrases and collocations that go with a word.	EA	8	13
21	I write the new words on one side of a card and the definition on the other side.	EA	6	14
22	I make vocabulary cards and take them with me wherever I go.	EA	2	16
23	I focus my attention on completing vocabulary exercises repeatedly before exams.	RW	38	1
24	I can use words correctly and efficiently after memorizing them.	AIS	16	10
25	When I meet a new word, I search in my memory and see if I have any synonyms and antonyms in my memory stock	AIS	24	6

Table 2 shows the vocabulary memorization strategies used by 78 Mongolian undergraduate students individually. The strategies ranged from 1 to 15 according to amounts of students that use it always.

*Table 3. The use of vocabulary memorization strategies in four categories*

Category	Numbers	Rank	Frequently ranks
<b>AIS</b> /applying images and sounds/	158	1	High use
<b>CML</b> /creating mental linkage/	140	2	Medium use
<b>RW</b> /reviewing well/	114	3	Medium use
<b>EA</b> /employing actions/	28	4	Low use

Table 3 shows the frequency of main categories of vocabulary memorization strategies. The most preferred strategies among the four strategies were **applying images and sounds** at high usage level, followed by **creating mental linkage** and **reviewing well** strategies. Employing actions strategies were the lowest. This result doesn't go in line with research findings by Iranian researchers Shooshtari, Hayati Samian, Khaziae (2013) and Fouad Hussein Al-Qaysi, Ahmad Affendi Shabdin's (2016).

*Table 4. The five most preferred strategies by students*

Strategies	Categories	N	Rank
I keep the vocabulary lists of new words that I make.	CML	38	1
I focus my attention on completing vocabulary exercises repeatedly before exams.	RW	38	1
I write both the English new words and Mongolian repeatedly in order to remember them.	CML	36	2
I use semantic mapping to enlarge vocabulary.	AIS	32	3
I group words into categories (e.g., animals, utensils, vegetables, etc.).	CML	32	3

Table 4 shows the five most preferred strategies used by Mongolian students in this study. Three of them belong to CML categories and the others are RW and AIS categories.

The following section shows the least frequently used strategies used by Mongolian undergraduate students aged around 20s.

*Table 5. The five least preferred strategies by students*

Strategies	Categories	N	Rank
I make vocabulary cards and take them with me wherever I go.	EA	2	16
I recall the words by pair checking with someone else.	EA	4	15
I associate the sound of the word with the same sound of a similar word in English.	AIS	6	14
I write the new words on one side of a card and the definition on the other side.	EA	6	14
I pay attention to set phrases and collocations that go with a word.	EA	8	13

Table 5 shows the least frequently used strategies by the students in this study. The strategies mentioned above indicated that four of five least frequently used strategies belong to EA /employing action/ strategies. These strategies seem to be rarely used by Mongolian students such as Arab, Chinese and Burmese students. (Hussein Al-Qaysi, Ahmad Affendi Shabdin's (2016) and Li (2004)). It means students of different countries don't prefer to use deep processing strategies.

### **Conclusion**

The findings of this study show that Mongolian students use different types of vocabulary memorization strategies which are related to different main four categories of memory strategies. As the study shows the most preferred strategies among Mongolian students were creating mental linkage and the least were employing action strategies. The possible reasons for using CML could be the traditional memorization method that has been used for many years. Another reason for this result may be that the Mongolian students are not familiar with some types of memorization strategies and don't understand how to use them efficiently. According to Schmitt (2000), the Asian participants opted for simple vocabulary memorizing strategies. Thus, the result of this study might take into consideration the learning culture and the educational background is also taken into consideration.

Based on the results, some implications can be observed. First of all, an advantage of this study is that it will increase the public awareness on the importance of vocabulary memorization strategies in second language learning and teaching. As Oxford (2003) mentioned "Vocabulary is not explicitly taught in most language classes" (p. 9).

The results of the current study can assist language teachers to improve their teaching methods. Second, teachers who are interested in their students' performance in learning the English vocabulary can introduce the vocabulary learning strategies and techniques to their students by designing useful tasks and giving relevant assignments.

### **References**

1. Asgari, A., & Mustapha, G. B. (2011). The type of vocabulary learning strategies used by ESL students in University Putra Malaysia. *English Language Teaching*, 4(2), -P. 84-90
2. Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London, UK: Longman.
3. Fouad, H. A., & Ahmad, A. S. (2016). Vocabulary memorization strategies among Arab postgraduate English foreign language learners. *Advances in language and literary studies*, 7(5), 184-194.
4. Gu, P. Y. (2003). Vocabulary learning in a second language: Person, task, context and strategies. *TESL-EJ*, 7(2), -P.1-25.
5. Lee, K. R., & Oxford, R. (2008). Understanding EFL learners' strategy use and strategy awareness. *Asian EFL Journal*, 10 (1),-P. 7-32.
6. Li, X. (2004). An analysis of Chinese EFL learners' beliefs about the role of rote learning in vocabulary learning strategies. Doctoral dissertation, University of Sunderland.
7. Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. London: Cambridge University.
8. Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. GALA. Retrieved December 20, 2014, from <http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>
9. Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
10. Sinhaneti, K., & Kyaw, E. K. (2012). A study of the role of rote learning in vocabulary learning strategies of Burmese students. Online Submission.

## VOCABULARY MEMORIZATION STRATEGIES USED BY ESL STUDENTS IN MNUE

*Sarangerel Tserenjav*

Mongolian National University of Education

Mongolia, Ulaanbaatar

E-mail: sarangerelts@yahoo.com

Vocabulary is the essential component in language learning. To master vocabulary, students apply various vocabulary learning strategies that help students to understand, learn, remember new information and solve problems. Many studies have investigated vocabulary learning strategies but few researches have been conducted on the types of vocabulary memorization strategies used by undergraduate students in Mongolia. Thus, this study aims to examine the types of vocabulary memorization strategies and investigate the most and the least frequent strategies employed by the Mongolian students in learning and memorizing vocabulary. The questionnaire that was adapted from Li (2004) which is based on Oxford's taxonomy (2003) was used as a method of a data collection. The participants were 78 undergraduate students studying at Mongolian National University of Education (MNUE). Results of the study revealed that Mongolian students see vocabulary memorization strategies help them in learning the English language and consistent with their cultural and educational background.

*Keywords:* language learning strategies; vocabulary memorization strategies; memorization.



## **К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ У МОНГОЛЬСКИХ СТУДЕНТОВ**

© **Тунгалаг Шархүү**

Монгольский государственный университет образования

Монголия, г. Улан-Батар

E-mail: tungaa\_sharkhuu@yahoo.com

В статье затрагиваются некоторые проблемы обучения монгольских студентов английскому языку. Английский и монгольский языки являются разнотипными языками. Описаны системные различия, касающиеся частей речи и синтаксических структур английского и монгольского языков, и необходимость их учёта при преподавании английского языка монголам.

**Ключевые слова:** учёт системных различий английского и монгольского языков; типологические особенности английского языка; интерференция; типичные ошибки.

В современных условиях все большее значение приобретают вопросы изучения английского языка, так как английский является международным языком, выступает в качестве ведущего средства межкультурной и межъязыковой коммуникации, служит средством конструирования глобальной идентичности и является самым изучаемым иностранным языком (ИЯ) во всём мире. Не удивительно, что в таких условиях английский как дисциплина является обязательной для изучения как в школе, в колледже, так и в вузе.

Между тем неоднократно отмечалось, что существует противоречие между социальным заказом общества на подготовку высококвалифицированных специалистов со знанием иностранных языков и фактическим уровнем владения ИЯ выпускниками вузов. На высоком уровне владеют, к сожалению, единицы выпускников неязыковых вузов. Одной из причин является низкий базовый уровень владения иностранным языком у выпускников средних общеобразовательных школ. Это обусловлено рядом причин: отсутствием доступа к необходимым ресурсам и книгам, недостатком профессиональных преподавателей (в особенности в отдаленных местах), отсутствием языковой среды и т. д. По этой причине невозможно выполнение вузовской программы по обучению ESP — английскому языку для специальных целей на первом курсе.

Обучение иностранным языкам монгольских студентов имеет ряд особенностей. Прежде всего, следует подчеркнуть, что монгольский и английский языки относятся к разным языковым группам. Они, как известно, относятся к разным группам как по генетической, так и по типологической характеристике. Монгольский язык является представителем алтайской семьи языков, английский же язык входит в индоевропейскую языковую семью. Поэтому в процессе обучения английскому языку надо учитывать системные различия изучаемых языков, в частности типологические различия аналитического английского развившегося из флективного и агглютинирующего монгольского языков.

Типология языков или лингвистическая типология занимается изучением основных, существенных признаков языков, их группировкой, выведением общих закономерностей, наблюдаемых в ряде языков, и установлением типов языков. Язык человеческий имеет 3 основных уровня: фонетический состав, лексика и грамматический строй. Именно благодаря неразрывной связи этих трёх уровней

язык выполняет свою функцию средства общения. Языковые единицы, находясь в взаимном противопоставлении и дополняя друг друга образуют целостную структурную систему. Ядром этого системно-структурного образования является грамматический строй. Мыслительное абстрагирование, отражающее действительность и логику, находит свое очень отчётливое выражение в грамматическом строе. С этим и связаны грамматические закономерности, общие для большинства языков. В процессе обучения иностранным языкам важно учитывать результаты типологического исследования на всех этих уровнях.

Синтаксические способности монгольского языка: порядок слов SOV или OSV — подлежащее и определение соответственно предшествуют сказуемому и определяемому существительному. Порядок слов в английском языке является основным средством различия членов предложения, из-за почти полного отсутствия окончаний и падежей. Главные члены предложения, подлежащее и сказуемое, составляют основу законченной мысли и неразрывно связаны между собой. Подлежащее всегда стоит перед сказуемым. Дополнения стоят сразу после сказуемого. Если сказуемое выражено непереходным глаголом, то есть не имеет дополнения, то после него ставится обстоятельство места.

В современном монгольском языке имеются такие категории, как число, падеж и притяжательность у имён существительных, интенсификация и ослабление значения и степень сравнения у прилагательных; вид, время, наклонение и лицо у глаголов. Как известно, только те явления, которые имеют различные дифференциальные признаки, являются источником межъязыковой интерференции. Например, подавляющее большинство монгольских студентов испытывают трудности в употреблении прошедшего совершенного (Past perfect) и будущего совершенного (Future perfect). Тогда как длительные времена (Progressive) не вызывают затруднений у монгольских обучающихся, т.к. в монгольском языке есть длительные времена. Прошедшее совершенное и будущее совершенное, хотя теоретически имеются в монгольском языке, фактически отсутствуют в разговорной речи.

Анализ ошибок приводит к выводам, что подавляющая часть ошибок, допускаемых учащимися-монголами приходится именно на те грамматические явления, которые составляют типологические особенности английского языка, как правило, приводящие к интерферентным речевым ошибкам различного порядка. Следовательно учёт системных различий, касающихся частей речи и синтаксических структур двух здесь рассматриваемых языков, как пишут методисты, способствуют улучшению качества обучения иностранным языкам, в том числе английскому.

Данные проведенных исследований и результаты последующих экспериментов, естественно, предъявляют ряд объективных требований, с которыми нельзя не считаться, разрабатывая национально-ориентированную методику преподавания английского языка в иноязычной речевой среде. В частности, они дают возможности:

- Установить оптимальное соотношение подлежащего к изучению языкового материала и речевой практики общения;
- Определить наилучшие варианты презентации тех или иных фактов английского языка, последовательность их прохождения, дозировку, предложить эффективную систему упражнений для их тренировки;

– Вооружать учащихся необходимыми лингвистическими сведениями с тем чтобы, пройденные языковые материалы, будучи осознанными ими как частью единого языкового механизма, использовались учащимися для продуцирования речевых произведений и самоконтроля своих речевых действий;

– Перестроить программы, учебники и учебные материалы так, чтобы обучение было направлено на неперенное включение студентов в процесс решения проблемных задач, связанных с совершенствованием их языковой подготовки.

#### *Литература*

1. Eifring H. Linguistics for Students of Asian and African Languages: <http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/> P. chapter 6. — P. 22–27.

2. Tserenpil.D, Kullman Mongolian grammar. — Ulan-Bator., 2005. — С. 200–260.

3. Өнөрбаян.Ц. Система грамматических слов современного монгольского языка: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. Улан-Батор, 1998. — С. 10–13.

4. Roger Cohen. The Current status of English education in Mongolia. — P. 1–25.

#### TO THE QUESTION OF IMPROVEMENT OF ENGLISH LANGUAGE SKILLS OF MONGOLIAN STUDENTS

*Tungalag Sharkhuu*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: [tungaa\\_sharkhuu@yahoo.com](mailto:tungaa_sharkhuu@yahoo.com)

The article touches upon the problem of teaching English to Mongolian students. Systematic differences related to parts of speech and syntactic structures of English and Mongolian languages are described, and the need to take them into account when teaching English to the Mongolians.

*Keywords:* systematic differences in English and Mongolian languages; typological features of the languages; interference; typical mistakes.

## ОБУЧЕНИЕ УСТНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

© Улзийжаргал Даваацэрэн

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: info@msue.edu.mn

Обучение устной речи на уроках иностранных языков является важным фактором для обучения студентов-нефилологов русскому или английскому языку. Нужно для этого развивать у студентов познавательные способности. Для развития устной речи у студентов также большую роль играют тексты. На понимание текста оказывают существенное влияние многие факторы, например: характер текста и объём текста. В тексте предпочтительнее короткие предложения: студенты легче воспринимают структуру предложения, что чрезвычайно важно для понимания. Я обычно начинаю работу с небольшого по объёму текста и постепенно увеличиваю объём предлагаемого на слух текста. Любая наша деятельность содержит мотив, цель, действие и операции.

**Ключевые слова:** обучение устной речи; поддержать разговор; дополнительные средства; иноязычная речь; аудирование; стимулы познавательного интереса; умения; навыки; получаемая информация; в коммуникативных целях; способности; практика обучения.

Обучение устной речи на уроках иностранного языка является важным фактором для обучения студентов — нефилологов данному языку (русскому или английскому). Я думаю, что при обучении устной речи как английского так и русского языка необходимо развивать познавательные способности. Языковой компетенцией является совокупность конкретных умений, необходимых нам для речевых контактов и овладения языком как учебной дисциплины. Любая наша деятельность содержит мотив, цель, действие и операции.

На своих уроках я уделяю внимание занимательности изложения, эмоциональности моей речи. Мы, преподаватели, должны стараться приходить в класс только с положительно направленной энергией, говорить доброжелательно, уметь поддержать разговор на интересующие студентов темы, то есть знать не только основы грамматики, фонетики, лексики, но и разбираться немного в современной молодежной моде, музыке, спорте, литературе, компьютерных технологиях и других интересах студентов.

Речь преподавателя на уроке имеет большое значение, стимулирующее студентов к изучению иностранного языка, наглядно убеждая их в его коммуникативной функции. Это, бесспорно, положительно сказывается на отношении студентов к изучению данного предмета, однако, лишь в том случае, если преподаватель в полной мере и правильно использует возможности общения со студентами на преподаваемом иностранном языке. В общении преподавателя со студентами важно, чтобы последние понимали речь непосредственно на иностранном языке, а для этого необходимо учитывать некоторые факторы. Я уверена, что общение преподавателя со студентами на иностранном языке должно происходить на всех этапах урока и на протяжении всего курса обучения. Например, выражения классного обихода следует вводить постепенно с обязательным усложнением языка общения по мере продвижения студентов в изучаемом языке,

что, к сожалению, не всегда наблюдается в практике обучения. При использовании нового выражения, необходимого для ведения урока, нужно привлекать внимание студентов к его форме и значению, не боясь перевода. В дальнейшем же преподаватель пользуется этим выражением беспереводно, сначала подкрепляя показом, мимикой, жестом то, что нужно сделать. Затем преподаватель отключает и эти средства общения, с тем, чтобы понимание обеспечивалось лишь посредством звукового языка. Нет необходимости переводить просьбу, распоряжение, сообщение и т. д. на родной язык, т.е. пользоваться в общении со студентами параллельно двумя языками (иностранным и родным), что нередко наблюдается на нашей практике. Если мы, преподаватели, будем сопровождать почти каждую сказанную нами на иностранном языке фразу переводом, то мы не сформируем у студентов умение понимать иноязычную речь и, следовательно, осуществлять общение на этом языке. Зная, что преподаватель обычно переводит то, что говорит на иностранном языке, студент не делает никаких усилий, чтобы понять речь преподавателя, он даже не слушает её, как бы отключается в момент произнесения распоряжения, просьбы, сообщения на иностранном языке, включаясь лишь тогда, когда все это сообщается на монгольском языке. По-видимому, такой преподаватель не верит в возможности своих студентов, и это неверие передается и учащимся, они начинают смотреть на иностранный язык как на предмет изучения, не имеющий практического применения.

Общение студентов на иностранном языке на уроке под непосредственным руководством преподавателя происходит при изучении темы, когда после ознакомления с учебным материалом и тренировке студенты переходят к применению усвоенного материала в аудировании и говорении, которое стимулируется зрительными средствами наглядности. Это могут быть окружающие студентов предметы. Студент должен назвать предметы, которые находятся у него на столе или которые показывает ему преподаватель. Студент сообщает классу, что он видит (высказывание на уровне предложения). Другой студент характеризует предмет. Третий говорит о том, например, для чего используется этот предмет. Четвёртый высказывает отношение к нему. В быстром темпе мы можем опросить студентов, проверить их умение строить, а во многих случаях воспроизводить хранящиеся в памяти требуемые высказывания.

Для развития устной речи у студентов также большую роль играют тексты. На понимание текста оказывают существенное влияние многие факторы, например: характер текста и объём текста. В тексте предпочтительнее короткие предложения: студенты легче воспринимают структуру предложения, что чрезвычайно важно для понимания. Я обычно начинаю работу с небольшого по объёму текста и постепенно увеличиваю объём предлагаемого на слух текста. Большое влияние на понимание текста оказывают и коммуникативные задания, предлагаемые студентам при прослушивании текста, так как они могут требовать большего или меньшего проникновения в текст и, следовательно, разной глубины понимания. В обучении устной речи следует пользоваться различного рода заданиями, так как каждое из них призвано формировать какое-то частное умение и в совокупности развивать и совершенствовать умение понимать речь на слух и использовать содержание текста в собственных высказываниях, диалогических и монологических по форме. Не менее существенным для понимания является способ подачи текста: темп речи, паузы между абзацами, чистота, чёткость записи, коли-

чество прослушиваний. Сами абзацы должны чётко выделять законченность мысли.

Итак, при обучении устной речи познавательная активность очень важна на всех этапах обучения. К числу стимулов познавательного интереса можно отнести: новизну информационного материала — стимулирующий фактор внешней среды, который возбуждает состояние удивления, озадаченности, отбор языкового материала следует осуществлять с учётом развитости учебных умений и навыков класса, а также уровня его интеллектуального развития и интересов; демонстрацию незавершённости знаний.

#### *Литература*

1. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному говорению. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.
2. Рогова Г. В. Роль учебной ситуации при обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. — 1984. — № 6. — С. 61.
3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. — М.: Просвещение, 2002. — 239 с.
4. Улзийжаргал Д. Создание речевой ситуации на уроках иностранных языков // Сборник трудов научной конференции преподавателей Монгольского государственного педагогического института. — Улан-Батор, 1990.
5. Улзийжаргал Д. Обучение студентов русской разговорной речи: доклад на научной конференции преподавателей Монгольского государственного педагогического университета. — Улан-Батор, 1991.

#### TEACHING FOREIGN SPEECH AT FOREIGN LANGUAGE LESSONS

*Ulziizhargal Davaatseren*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: info@msue.edu.mn

Teaching foreign speech at the foreign language classes is the most important factor of training non-linguistic class students at studying English or Russian. I think it is important to develop their recognition skills as you teach English or Russian speech to your students. Every act includes motivation, mission, objectives and operation. We should teach them reading while we teach listening to our students because listening is one of the most important factors when you teach foreign speech. In this way we improve their foreign speech skills.

*Keywords:* teaching foreign speech; maintaining a conversation; additional tools; foreign speech; listening; motivation; skills; communicative approach; abilities; teaching practice.

УДК 372.881.111.1

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗА  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

© Хосомоева Эржена Николаевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: erja75@mail.ru

© Цыденова Наталья Сергеевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: natashaci@rambler.ru

Данная статья рассматривает эмоционально-психологическое развитие личности студентов вуза, формирующееся на занятиях по иностранному языку. Известно, что студенческий возраст является наиболее сенситивным периодом, когда активно развиваются такие психические функции как память, мышление, восприятие и эмоции. Появляются новые чувства, формируется способность регулировать и контролировать эмоции, анализировать и предвидеть эмоциональные ситуации, стараться избегать эмоциональных барьеров в общении. Методы активного обучения иностранному языку могут эффективно влиять на формирование эмоциональной культуры студентов.

**Ключевые слова:** иностранный язык; эмоциональная культура; эмоциональный интеллект; эмпатия; мотивация; мышление; память; активные методы обучения; дискуссия; ролевая игра.

В настоящее время для успешной профессиональной адаптации будущих специалистов необходимо искать новые способы подготовки студентов. Формирование эмоциональной культуры студентов в процессе обучения должно стать важной составляющей академического профессионального образования.

Для того чтобы будущий выпускник вуза обладал эмоциональной устойчивостью к различным профессиональным вызовам, проявлял выдержку, мог быстро ориентироваться уже в иных, изменённых, условиях жизни, высшие учебные заведения должны развивать не только высокую общую культуру студентов, но и их эмоциональную культуру, поскольку эмоциональная культура и социально-психологический аспект её развития являются важной составляющей гуманизации образования.

Известно, что в студенческом возрасте наибольшее развитие получают такие психологические качества личности как восприятие, память, внимание, мышление, речь и эмоции [4, с. 112].

Большое значение для эмоционального состояния студента имеют его успехи в учёбе. Педагогам важно вовремя заметить их влияние на становление будущего специалиста, подсказать нужное направление в его студенческом поиске.

В процессе развития эмоциональной культуры студента уже прослеживается личность завтрашнего специалиста. И чем устойчивее положительные социально-психологические особенности характера студента, тем выигрышнее будет портрет будущего профессионала.

По мнению М. Ю. Саутенковой, механизм эмоционального развития имеет многокомпонентную структуру, на базе которого закрепляется эмоциональная

культура студентов. Развитая эмоциональная культура обеспечивает приспособляемость эмоционального мира и обогащение эмоционального опыта, помогает усваивать социальные нормы и ценности, овладевать будущей профессией, поддерживать благоприятный психологический климат в группе и положительные отношения. Главное, что развитие эмоциональной культуры студентов происходит в процессе общения и социального взаимодействия [3, с. 71].

В эпоху глобализации, развития высоких технологий, поступает социальный заказ на высококвалифицированных специалистов. Соответственно высшие учебные заведения пересматривают подходы к обучению будущих специалистов. Общество нуждается в специалистах со знанием иностранных языков, так как в современном мире происходит интенсивное развитие международных партнёрских отношений, требуются специалисты, владеющие иностранным языком для проведения переговоров, конференций с зарубежными партнерами.

Следует отметить, что за время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов [1, с. 45].

Вузовская система обучения иностранным языкам рассчитана на высокий уровень сознательности студентов и на их заинтересованность в своей будущей профессии. Не секрет, что многие студенты осознают необходимость изучения языка, но зачастую процесс обучения, особенно в неязыковом вузе, не способствует развитию речевых умений и навыков. У студентов не возникает желание учиться языку, что в дальнейшем приводит к невозможности воспользоваться языком в своей профессиональной сфере. Задача преподавателя заинтересовать студентов, а значит повлиять на их эмоциональную сферу, так как именно эмоции играют большую роль при изучении иностранного языка.

Многими методистами выделяются принципы работы с языковым материалом, которые позволяют студентам преодолевать неизбежные трудности и сделать процесс обучения иностранному языку разнообразным и увлекательным. Необходимо вносить разнообразие и новизну форм работы над учебным материалом, разрабатывать упражнения, несущие положительный эмоциональный заряд, чтобы пробудить интерес к изучению иностранного языка [2, с. 73]

Исходя из вышеперечисленного, появляется необходимость использовать методы активного социально-психологического обучения для формирования эмоционально-психологической культуры студентов на занятиях по иностранному языку. А. М. Смолкин дает следующее определение активным методам обучения: «активные методы обучения — это способы активизации учебно-познавательной деятельности студентов» [5, с. 30]. Применение активных методов обучения способствует активной мыслительной и практической деятельности студентов, а также учитываются эмоциональные состояния учащихся в предложенной коммуникативной ситуации. Роль педагога предполагает раскрытие внутренних резервов учащегося, помощь молодому человеку сформировать эмоционально-психологическую устойчивость к различным профессиональным вызовам, оценить свои возможности и способности для осуществления полноценной профессиональной карьеры. Среди методов активного социально-психологического обучения следует отметить такие, как драматизация, деловая игра, дискуссия, дебаты, ролевая игра и др.



Рольевые игры на занятиях по иностранному языку позволяют студентам оказаться в реальной ситуации речевого общения, подготавливая учащихся к повседневному общению в иноязычной среде. Коммуникативный принцип ролевой игры способствует формированию эмоциональности на занятиях по иностранному языку, так как участники испытывают ощущения радости и удовольствия при решении коммуникативной задачи, а игра проходит в положительной, дружелюбной, творческой атмосфере. Формируется эмоциональная стабильность, позитивность мышления, настрой на успех, конечно же, при условии, что рольевые игры проводятся на регулярной основе (на завершающем этапе определенного модуля или раздела). Также развиваются такие показатели эмоциональной культуры как эмпатия, способность общаться с помощью эмоций, эмоциональный интеллект. Например, с помощью данного метода может быть имитировано производственное совещание, собеседование при приеме на работу и т.п.

Благодаря дискуссии студенты приобретают многие полезные умения и свойства: выделять и излагать свою позицию и воспринимать чужую, а также формируется адекватная эмоционально-психологическая культура ведения дискуссии, необходимая для будущей профессиональной сферы. Все это выражается в приобретении умения решать проблемы в условиях групповой деятельности. Известны такие методы, как групповая дискуссия или «круглый стол», «мозговой штурм» и др.

Драматизация, как один из творческих методов обучения на уроках иностранного языка, способствует повышению мотивации студентов, так как «это весело и развлекательно, и способствует использованию языка в различных речевых ситуациях, приближенных к реальным жизненным условиям [6, с. 16]». Например, предложение, высказанное студентом, произносится с учетом определенной интонации. Студенты с большим интересом выполняют чтение по ролям, вживаются в роли героев диалогов: могут передать эмоциональное состояние разочарованного человека, не прошедшего собеседование о приеме на работу, или радостное состояние того, кто успешно сдал выпускной экзамен.

Использование в учебном процессе активных методов укрепляет связь между студентом и преподавателем, раскрывает творческий потенциал каждого студента и позволяет раскрыть эмоциональность, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Студент, знающий свои сильные и слабые стороны, имеет высокую степень самосознания, а значит, способен осознавать свои эмоции. На занятиях по иностранному языку студенты учатся ценить личные и совместные успехи и достижения, способны поставить себя на место другого человека, испытать его чувства, а значит, учитывать в процессе принятия решений его эмоции.

Таким образом, эффективную эмоциональную культуру студентов на занятиях по иностранному языку можно и следует развивать с помощью активных методов обучения.

### *Литература*

1. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова; из ст. Л. Д. Столяренко, ч. 2, гл. 1). — Ростов н/Д: Феникс, 2002.
2. Самойленко Е. В. Эмоциональный интерес в обучении иностранному языку в неязыковых вузах // Преподавание иностранных языков и культур: теоретические и прикладные аспекты: материалы международного научно-методического симпозиума. — Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. — 255с.

3. Саутенкова М. Ю. Социально-психологические особенности развития эмоциональной культуры студентов: дис. ... канд. псих. наук. — Актобе, 2004. — 160 с.
4. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — М.: Академия, 2001. — 304 с.
5. Смолкин А. М. Методы активного обучения. М., 1991.— 176 с.
6. Цыденова Н. С. Использование творческих методов в обучении иностранному языку // Профессиональная ассоциация и профессиональное развитие преподавателей иностранного языка: материалы международной конференции, посвященной 5-летию Байкальской ассоциации преподавателей английского языка. — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2010. — 173 с.

#### SOME ASPECTS OF UNIVERSITY STUDENTS' EMOTIVE CULTURE TRAINING IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES

*Erzhena N. Khosomoeva*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: erja75@mail.ru

*Natalia S. Tsydenova*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: natashaci@rambler.ru

The article deals with the university students' emotive and psychological development, which takes place in the foreign language classes. With age, the content of emotions is changed and their manifestation becomes more complicated. Student age is the most sensitive period when such mental functions as memory, thinking, perception and emotions are actively developed. Methods of active learning in foreign language classes can effectively influence the formation of students' emotive culture.

*Keywords:* foreign language; emotive culture; emotive intelligence; empathy; motivation; cognition; memory; active methods of education; discussion; role playing.

## РОЛЬ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ФОРМИРОВАНИИ ЦЕЛОСТНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

© **Цыренжапова Сэсэгма Дамбиевна**

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: tsd60@yandex.ru

В статье рассматривается проблема формирования целостного мировоззрения студентов университета. Автор утверждает, что деятельность по формированию общей и экологической культуры как целостного мировоззрения учащихся является одной из составных составляющих образовательного процесса в высшем учебном заведении, а предмет «Иностранный язык» служит не только как средство общения и познания, но и как средство формирования целостного мировоззрения обучаемых.

Дисциплина «Иностранный язык», обладая огромным потенциалом, может обеспечить полное и целостное представление студентов о себе и своем месте в этом мире во всем его многообразии и со всеми его противоречиями. По мнению автора, этому содействуют интерактивные методы обучения, применяемые на занятиях со студентами неязыковых направлений подготовки Бурятского государственного университета.

Обучение иностранному языку, направленное на создание условий для формирования субъективной позиции студента, развитие способности общаться, передавая ценности и традиционные особенности родной культуры иностранному собеседнику, способствует формированию коммуникативной среды, которая воплощает в себе механизм становления человека в мультикультурной среде, эффективно влияет на формирование целостного мировоззрения учащихся.

**Ключевые слова:** формирование мировоззрения; общая и экологическая культура; средство общения и познания; субъективная позиция обучаемого; умение общаться; родная культура; целостное мировоззрение студентов.

В условиях нарастания новых процессов в экономике, модернизации социума и интеграции России в мировое сообщество особую значимость приобретает знание иностранного языка. Перед отечественной системой образования стоит цель — воспитание личности, способной ориентироваться в поликультурном мире и рассматривать себя не только как представителя родной культуры, но и гражданином мира, воспринимающим себя носителем своей и иноязычных культур, а также человеком, осознающим себя неотъемлемой частью природы, заинтересованном в одновременном прогрессе общества и природы. В связи с этим формирование целостного мировоззрения, которое несовместимо с агрессивно-потребительским отношением к природе, рассматривается как важнейшая составляющая в системе высшего профессионального образования, «так как мировоззрение человека складывается на основе той картины мира, которая возникает у него в результате жизненного опыта, включая образование» [3, с. 3]. Деятельность по формированию общей и экологической культуры как целостного мировоззрения обучаемых является одним из составляющих компонентов учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения и определяется как планируемый и организуемый процесс; экологизация гуманитарных предметов в высшем учебном заведении является необходимым условием для формирования общей и экологической культуры, воспитания таких качеств личности, как гуманность, нравственность, духовность, целостное самоопределение, ответствен-

ность, благородство, отзывчивость, готовность помочь, самоотверженность, бескорыстие, патриотизм, гражданственность, национальное достоинство [2, с. 98].

Учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным потенциалом для формирования данных качеств личности у студентов вуза, так как в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования наряду с основной целью обучения иноязычному общению — практическому владению ИЯ, данный курс на неязыковых факультетах университета ставит как образовательные, так и воспитательные цели.

Гармоничное единение человека и природы возможно только тогда, когда человек будет осознавать себя частью природы, заинтересованной в одновременном прогрессе общества и природы, то есть речь идет о человеке с целостным мировоззрением, когда «человеческое сознание, его дух и бытие, мир в целом — единое целое, единый мировой процесс» [1, с. 23].

Для воспитания такой личности в процессе обучения в высшем учебном заведении ведется разработка так называемой экогуманитарной парадигмы образования, особую роль в которой приобретает экологическая культура. Таким образом, перед высшей школой стоит задача подготовки не только высококвалифицированных специалистов соответствующего профиля, но и экологически грамотных граждан своей страны.

Формирование общей и экологической культуры средствами изучения иностранного языка основывается на развитии мотивационного, содержательного и процессуального компонентов в их единстве. Предмет «Иностранный язык» может обеспечить полное и целостное представление о мире во всем его многообразии, со всеми его проблемами, разногласиями и противоречиями, представление о прошлом, настоящем и будущем мира и места человека в этом мире.

Так, во время проведения занятий по иностранному языку со студентами неязыковых направлений подготовки Бурятского государственного университета используются специальные методы, образовательные технологии, а также уроки с применением экологически ориентированных текстов, расширяющих лексический запас по теме охраны окружающей среды и воспитывающих у обучаемых экологически грамотное взаимодействие с внешней средой. Например, экологические проблемы, связанные с защитой озера Байкал, как никогда актуальные в свете последних событий, рассматриваются и обсуждаются не только с будущими специалистами в области экологии, но и со всеми студентами БГУ, обучающимися по программе бакалавриата. Также среди тем, обсуждаемых в ходе изучения иностранного языка, звучат многие другие насущные проблемы, такие как проблемы выбора профессии, отношение современных молодых людей к семье и браку, к изучению бурятского языка и национальной культуры, национального самосознания, межкультурной толерантности и многие другие.

К методам и приемам, содействующим формированию целостного мировоззрения в процессе изучения иностранного языка, могут быть отнесены интерактивные методы обучения. Это и коллективные формы взаимодействия, среди которых можно выделить групповую и парную работы, где проходит обсуждение той или иной проблемы. Такое обсуждение в данном случае выступает одним из приемов работы, в результате которой решение, принятое в ходе обсуждения, презентуется всей студенческой группе, и группа выбирает оптимальный вариант и обосновывает свой выбор.

Следующим эффективным интерактивным методом обучения в упомянутом выше направлении является ролевая игра, которая также является формой коллективного взаимодействия. Однако в данном случае каждый ее участник несет уже индивидуальную ответственность за принятое решение. Также успешно и использование сквозных деловых игр, охватывающих большой спектр учебной деятельности студентов (олимпиады, тематические конкурсы) и игр, которые сочетают в себе учебный и профессиональный элементы.

И, конечно, нельзя не упомянуть проектную методику обучения иностранному языку, использование которой сводится к тому, что группа учащихся получает различные творческие комплексные задания (проекты), которые должна выполнить самостоятельно под руководством преподавателя. Студенты участвуют в моделировании и решении проблемных ситуаций, викторинах, составлении кроссвордов, написании сообщений и докладов, экскурсиях по историческим местам, где студенты знакомятся с историей Бурятии, узнают о значении государственных символов, работают с печатными материалами, используют Интернет, проводят «круглые столы». Например, в конце изучения темы «Travelling» («Путешествие») учащимся предлагается пригласить иностранных гостей в Бурятию и организовать для них путешествие. Этот проект называется «Welcome to Sunny Buryatia!» («Добро пожаловать в солнечную Бурятию!»). Конечным результатом проектной работы также могут быть видеofilмы о достопримечательностях Бурятии, снятые студентам на мобильные телефоны, красочные буклеты с рецептами национальной кухни на английском языке и т. д. [4, с. 161].

Изучение иноязычной культуры ведёт к расширению картины мира студентов, формированию у них диалогического отношения к феноменам иного культурного бытия, иной ценностной иерархии, даёт большие возможности для формирования у учащихся таких общечеловеческих ценностей, как уважительное и толерантное отношение к другой культуре и более глубокое осознание своей культуры. Данный подход в преподавании иностранного языка, ведущий к сравнению родной культуры с культурой страны изучаемого языка и, тем самым обогащению и углублению знаний о собственной национальной культуре, является не только эффективным средством воспитания национального самосознания, но и формирования целостного мировоззрения студентов.

Применяемые образовательные технологии и методы обучения, интегративные экологические программы, используемые в преподавании иностранного языка в университете, побуждают к активному иноязычному общению, развивают глобальный, системный взгляд на экологические проблемы, формируют целостное мировоззрение будущего специалиста.

Таким образом, иностранный язык мы рассматриваем не только в качестве средства коммуникации и познания, но и в качестве средства формирования целостного мировоззрения учащихся. Обучение иностранному языку, направленное на создание условий для становления субъектной позиции студента, развивающее умение общаться, донося до иноязычного собеседника ценности и традиционные особенности родной культуры, способствует формированию коммуникативной среды, заключающей в себе механизм становления личности в условиях множественности культур, эффективно влияет на формирование целостного мировоззрения обучаемых.

### *Литература*

1. Балханов В. А., Елгина Л. С. Мировоззренческие и концептуальные основы фундаментализации образования. — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2000. — 86 с.
2. Каган М.С. Философская теория ценности / М. С. Каган. — СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 2005 с.
3. Носырев С. В. Фундаментализация образования как условие целостного мировоззрения / С. В. Носырев // Философские и педагогические проблемы математического образования: материалы межрегиональной научной конференции. — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2003. — С. 15–18.
4. Цыренжапова С. Д. Способы реализации интерактивных форм обучения в практике преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах // Вестник Бурятского государственного университета. — Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2016. — 218 с.

### THE ROLE OF A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITY STUDENTS'FORMATION OF THE WHOLE WORLD VIEW

*Sesegma D. Tsyrenzhapova*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: tsd60@yandex.ru

The article deals with the problem of formation of an integral worldview of the university students. The author asserts that the activity on the formation of a common and ecological culture as an integral worldview of students is one of the constituent components of the educational process in a higher educational institution, and the subject "A Foreign Language" serves not only as a means of communication and cognition, but also as a means of forming an integral worldview of students.

The discipline "A Foreign language", possessing great potential, can provide a complete and holistic view of students about themselves and their place in this world in all its diversity and with all its contradictions. According to the author, this is facilitated by interactive teaching methods used in classes with students of non-linguistic directions of Buryat State University.

The teaching of a foreign language aimed at creating conditions for the formation of a subjective position of a student, developing the ability to communicate, transferring values and traditional features of a native culture to a foreign interlocutor, contributes to the formation of a communicative environment that embodies the mechanism of becoming a person in a multicultural environment, effectively influences the formation of an integral worldview students.

*Keywords:* the worldview formation; common and ecological culture; a means of communication and cognition; student's subjective position; the ability to communicate; native culture; a holistic world outlook of students.

**ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ЭКЗАМЕН В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВНЕШНЯЯ НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ**

© Чепак Ольга Александровна

Бурятский государственный университет

Россия, Улан-Удэ

E-mail: chepak.o@yandex.ru

Статья посвящена проблеме оценивания уровня владения иностранным языком. Автор проанализировал недостатки и преимущества Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования.

**Ключевые слова:** независимая оценка; качество образования; интернет-экзамен; уровень владения иностранным языком; тестирование.

Современное общество предъявляет высокие требования к молодым специалистам, поэтому проблема качества подготовки выпускников вузов становится наиболее актуальной. В этих условиях возникает потребность в адекватных, надежных процедурах, позволяющих максимально объективно измерить уровень качества образования. В настоящее время все чаще речь идет о независимой оценке качества образования, которая проводится не самим образовательным учреждением, а сторонней организацией.

Одной из форм проверки уровня владения студентами является Федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования (ФЭПО), проводимый Федеральным государственным учреждением «Национальное аккредитационное агентство в сфере образования». Проект позволяет оценить учебные достижения студентов на различных этапах обучения в соответствии с новыми требованиями, заложенными в федеральных государственных образовательных стандартах.

Основная идея проекта — создание интерактивной площадки для широкого обсуждения новых подходов к разработке оценочных средств и методологии оценивания компетенций. **Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования** позволит реализовать диагностическую технологию внешнего оценивания компетенций на всем пути освоения содержания программ обучения в вузе/ссузе. Поэтапный анализ достижений обучающихся фокусирует внимание на результатах каждого отдельного студента (студентоцентрированная технология), что особенно важно при реализации компетентностного подхода, основанного на формировании и развитии компетенций [1].

**Федеральный интернет-экзамен в сфере профессионального образования проводится в России с 2005 года. В первый год в проекте приняли участие 58 вузов из 31 региона Российской Федерации, в том числе Бурятский государственный университет, экзамен оценивал качество знаний по 405 образовательным программам, было получено 15 774 результата тестирования. В 2016 году в интернет тестировании участвовали 238 вузов по 4 144 направлениям подготовки, и было зафиксировано 344 552 результата тестирования. Как видно из статистических данных, количество вузов, участвующих в проекте увеличивается, что свидетельствует о существующей потребности в процедуре независимого оценивания качества образования.**

Цель данной статьи рассмотреть преимущества и недостатки данного экзамена применительно к дисциплине «Иностранный язык», учитывая многолетний опыт участия в данном проекте.

По иностранному языку экзамен состоит из нескольких блоков: лексика (учебная, деловая, профессиональная, учебная, термины, словообразование), грамматика (глагол в действительном и страдательном залоге, фразовые глаголы, модальные глаголы, неличные формы глагола, сравнительная степень прилагательных, артикли, местоимения, множественное число существительных, предлоги, союзы), страноведение, чтение текста с последующей проверкой понимания, деловое письмо.

Главным преимуществом **федерального экзамена в сфере профессионального образования** является, то, что он проходит в форме интернет-тестирования в режиме он-лайн, что позволяет максимально объективно измерить уровень владения ИЯ. Важно заметить, что студенты одной специальности разных вузов по всей стране, используя современные компьютерные и информационные технологии, оцениваются по одним и тем же аттестационным педагогическим измерительным материалам. Это, несомненно, дает возможность не только определить уровень владения ИЯ в определенном вузе, но и сравнить результаты тестирования в разных вузах, регионах. Анализ результатов может быть использован при разработке рабочей программы дисциплины и для построения более эффективного учебного процесса.

Вторым положительным моментом является наличие достаточного количества материалов для подготовки к экзамену. Так, в рамках подготовки к тестированию рекомендуется использовать систему «Интернет-тренажеры в сфере образования», которая предполагает поэтапное использование следующих режимов: «Обучение», «Самоконтроль», также предлагаются **демонстрационные варианты тестов** по дисциплине. Все это оказывает положительное влияние на процессы самоподготовки студентов, способствует активизации процесса обучения и более продуктивной самостоятельной работе, повышает ответственность обучающихся за полученный результат. Эту идею подтверждает анализ отзывов студентов об интернет-тестировании, размещенных в сети интернет. По мнению студентов, среди различных форм подготовки к Интернет-экзамену самыми популярными являются пробное тестирование (36%) и самоподготовка (50%) [2].

Еще одним преимуществом, несомненно, является быстрота проведения и быстрота получения результатов, что сокращает временные затраты на проверку письменных тестов или устный опрос. Полученные результаты легко перевести на 5 балльную и балльно-рейтинговую системы, которые используются в нашем вузе.

Наряду с преимуществами нами выявлен ряд существенных недостатков. Одним из недостатков, по нашему мнению, является степень сложности интернет-экзамена. Так, тест включает в себя слишком обширный материал, который невозможно изучить в рамках учебных часов, отводимых на дисциплину, например, фразовые глаголы, неличные формы глагола, виды деловых документов, страноведческая информация и т. д. Кроме того, в пояснительной записке, в методических рекомендациях не прописано, сколько зачетных единиц или учебных часов требуется для изучения материала, усвоение которого проверяется данным экзаменом. На данный недостаток также указали и преподаватели вузов, которые



высказали свое мнение об интернет-экзамене на официальном сайте ФЭПО в разделе «Обратная связь: идеи и предложения» [3].

Как было сказано выше, в структуру интернет-экзамена по дисциплине ИЯ входят профессионально ориентированные задания. Так, в разделе «Лексика» содержатся задания на терминологию по специальности, задание на чтение также включает в себя текст по специальности. Однако, компетенция, которая формируется в процессе изучения дисциплины ИЯ согласно стандарту, не предполагает овладение профессиональным иностранным языком. В этом заключается несоответствие программы и содержания экзамена.

Следующим недостатком можно назвать отсутствие в тесте заданий на оценку умений говорения, письма и аудирования. Изучение дисциплины ИЯ в вузе предполагает обучение всем видам речевой деятельности, поэтому логичным было бы проверить степень сформированности умений всех этих видов деятельности.

Некорректными, на наш взгляд, являются названия заданий на проверку понимания прочитанного, которые в тесте выступают как кейс-задания. Как известно, кейс-стади — это метод проблемного обучения, который предполагает решение какой-то конкретной задачи. В тесте же используются традиционные приемы проверки понимания прочитанного текста. Такая подмена понятий может вызвать у студентов непонимание и отрицательно сказаться на дальнейшем процессе образования.

В качестве недостатков можно отметить и некоторые технические недочеты в тестовых материалах, например, наличие вопросов с неоднозначным ответом, при условии, что выбрать можно только 1 ответ, ошибки в репетиционных заданиях и т.п.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что Федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования по дисциплине ИЯ является эффективным способом измерения уровня владения иностранным языком. Составителями измерительных материалов проделан существенный объем работы, направленный на повышение эффективности данного тестирования. Вместе с тем, выявленные недостатки свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования контрольно-измерительных материалов, поиска новых способов измерения качества образования.

#### ***Литература***

1. <http://fepo.i-exam.ru/node/68>(Дата обращения 23.04.17)
2. <https://www.kazedu.kz/referat/185848/2> (Дата обращения 23.04.17)
3. <http://i-exam-projects.reformal.ru/proj/?ia=726643>(Дата обращения 23.04.17)

FEDERAL EXAM  
IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION  
AS AN EXTERNAL INDEPENDENT ASSESSMENT  
OF FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY LEVEL:  
ADVANTAGES AND DISADVANTAGES

*Olga A. Chepak*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: chepak.o@yandex.ru

The article is devoted to the problem of foreign language proficiency level assessment. The author analyzes the advantages and disadvantages of the Federal Exam in higher professional education.

*Keywords:* independent assessment; quality of education; internet exam; foreign language proficiency level; testing.

## TEACHERS' BELIEFS IN THE THEORY AND PRACTICE OF LANGUAGE TEACHING

© James Scholl

IVABTC (International Volunteer American  
and British Teachers Community Mongolia),  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: scholl.james@hotmail.com

Research indicates that teachers possess beliefs, thoughts and knowledge about teaching which are dynamic, experiential and complex, and in the current post-method era of language teaching there exists the question of how this could be used to frame pedagogical practices. By drawing on empirical data in the form of concept maps, this paper explores the unique nature of language teachers' pedagogical beliefs and the sources which they stem from. The results illustrate three broad categories of teachers' pedagogical beliefs, and how this unique intellectual capital, which is underpinned by experience, contextual influences, teacher-training and language learning, might serve as an alternative methodological framework for language teachers in the 21<sup>st</sup> century.

**Keywords:** teacher cognition; teacher beliefs; pedagogic principles; pedagogy; concept maps

### Introduction

In the 1980s and 1990s, research into what language teachers think, know and believe emerged during the gradual departure from the study of the processes (behaviours) and products (results) of pedagogy (Freeman, 2002). Consequently, this field of study is now well established in the study of second language teacher education (Freeman, *Ibid.*), and current research findings indicate that beliefs are in fact more accurately described as teacher cognition (c.f. Borg, 2003; 2006) due to firm evidence that belief and knowledge are inextricably linked. Indeed, Kagan (1992) suggests that belief should be regarded as choice of knowledge, because belief in a concept cannot occur without (prior) knowledge of that concept. Current research also indicates that what teachers know, believe and think is influenced by the four factors summarised in Table 1.

*Table 1: The origins of teacher cognition (Borg, 2003; 2006)*

<b>Schooling:</b> Preconceptions about teaching derived from learning experiences.
<b>Professional Coursework:</b> Teacher education and professional development.
<b>Contextual Factors:</b> Influences from socio-cultural and institutional factors.
<b>Classroom Practice:</b> The experience teachers obtain from their work placements.

In short, teacher belief can be construed as 'selected' thought or knowledge from teachers' own experience as language students, from their teacher-education, from their experiences as a teacher, and from the situations in which they have worked. Running parallel to the increase in research into teacher cognition in recent decades, there has also been a movement to conceptualise language teaching by sets of post-method principles, notable examples being those by Brown (2002), Ellis & Shintani (2014) and Kumaravadivelu (2006). These published frameworks present academic cognitions of

language teaching which can inform second language instruction, the origins of the scholars' cognitions stemming from research into SLA and other academic disciplines.

However, despite their evident utility to practitioners and policy-makers, these academically-generated post-method proposals endorse a mode of cognition transfer from expert to practitioner in a top-down fashion, while school-based, practitioner-generated cognition produced bottom-up may in some respects be equally worthy of enquiry as they too contain 'intellectual capital' (Hargreaves, 1998). As Wood (2007) and Savignon (2007) point out, one possibility in 21<sup>st</sup> century language pedagogy is for language teachers to be not only practitioners, but also theory-builders and disseminators of professional knowledge. Therefore, this paper seeks to explore the pedagogic beliefs that individual teachers' hold as principles, with the aim to promote personalised pedagogic frameworks as a viable artefact in the theory and practice of 21<sup>st</sup> century foreign language teaching.

### **Research design**

To explore teachers' pedagogic frameworks, the present study draws on research by Atjonen *et al.* (2011) and Breen *et al.* (2001), which indicates that teachers' can express their cognition in the form of pedagogic principles, both as abstract core/macro beliefs, and context-specific peripheral/micro beliefs. As such, participants in the present study were asked to design a concept map<sup>1</sup> to illustrate their core principles of TESOL (maximum 12) and the respective origin of each one. Following submission, the researcher's interpretations of the concepts were corroborated via a Skype call in order to minimize the influence of the researcher's frames of reference (Holliday, 2015). Examples of finalised concept maps are shown in Appendix 1.

As a research tool, concept maps were chosen owing to their practicality, flexibility and simplicity compared with other methods such as interviewing (Borg, 2006), although a drawback is that they follow a direct elicitation format which may have reliability issues due to the tacit nature of teacher belief (Borg, 2015). Nevertheless, as the rationale for the present study was to explore teachers' independent theory-building potential, the difficulty that teachers may encounter when articulating tacit beliefs and the issues surrounding researcher interpretation were calculated risks (Borg, 2015; Donaghue, 2003; Holliday, 2015).

Regarding the sample, given that teachers operating in a similar context might share a set of collective set of principles (Breen *et al.*, 2001), a purposive sampling strategy was used in order to maximize heterogeneity of response (Daniel, 2012), and a total of 12 participants with a broad range of pedagogic training, length of service, experience in occupational settings, continent of residence, and first language were recruited.

### **Analysis**

From the 12 concept maps obtained, there was considerable range in the number of principles per map, three being the lowest and twelve being the highest. Each of the principles was reported with at least one influence/origin, and the majority of the principles were expressed in one to two sentences. Regarding analysis, the inner nodes of the concept maps containing the teachers' principles were coded and condensed into subthemes and subsequently into three broader themes (Holliday, 2015). The use of established categories to code these principles was considered; however, an iterative

---

<sup>1</sup> Concept maps are a form of visual representational tool that represent ideas and the network of relationships between them (Wheeldon & Ahlberg, 2012), and are more commonly referred to as mind-maps or spider diagrams.

analysis of the data and relevant literature indicated that no compatible framework was available. For example, the five respective categories of principle found by Atjonen *et al.* (2011) and Breen *et al.* (2001) were largely misaligned with themes in the data, and so too were the categories of teacher knowledge such as ‘personal practical knowledge, ‘communication skills’ and ‘process knowledge’ as set out respectively by Golombek (2009), Richards (1998) and Roberts (1998).

As for the outer nodes containing the origins of the principles, these were grouped under modified categories from Borg’s (2003; 2006) sources of cognition, the categories of contextual factors and teaching experience being combined owing to their strong interdependence, as illustrated in Table 2.

Table 2: *Categorisation themes for sources of teachers’ principles (beliefs)*

<b>Experience as (language) students or pupils</b>	Teachers’ own experience as students, both of foreign languages and other subjects.
<b>SLTE and professional coursework</b>	Second language teacher education, including self-study, informal study and formal study.
<b>Teaching experience and contextual factors</b>	Classroom work experience and the influence from situational constraints and socio-cultural factors.

### Results and discussion

After several rounds of coding and re-coding, the inner nodes of the concept maps which contained participants’ principles emerged under the three broad themes of curricular considerations, methodological guidelines, and perceptions of teacher roles and responsibilities. Generally speaking, the principles were aligned with these three categories with few exceptions, and beliefs concerning methodological guidelines and the roles and responsibilities of the teacher were more common than those of curricular considerations.

With respect to the sources of the principles, the reported origins generally fitted the three categories well, although a small number of origins such as ‘common sense’, ‘personal life experience’, and ‘normal psychology’ did not fit, indicating either the tacit and sometimes inaccessible nature of teachers’ cognitions (Kagan, 1992; Borg, 2006), or validity issues in the research method. The most common origin was influence from the teachers’ work experience and contextual factors, the combination of these two of Borg’s (2003; 2006) categories perhaps being the reason for its increased proportion. A numerical summary of the findings is illustrated in Table 3.

Table 3: *Proportions of themes found in the concept maps*

		Frequency of occurrence*											Total	
<i>Concept Map</i>		<i>A</i>	<i>B</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>F</i>	<i>G</i>	<i>H</i>	<i>I</i>	<i>J</i>	<i>K</i>		<i>L</i>
<b>Principles</b>	Curricular considerations	2	2	3	2	1	0	0	1	1	1	1	1	15
	Methodological guidelines	2	3	1	3	5	4	6	10	5	1	1	4	45
	Teacher roles & responsibilities	0	7	2	5	2	5	4	0	5	3	1	4	38
	Other	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3
<b>Origins</b>	Experience as a learner	0	1	0	2	6	3	1	3	0	3	2	0	21
	Teaching or context experience	3	6	7	7	8	6	4	12	7	4	5	8	77

Teacher-training	1	10	5	3	3	6	8	9	1	3	2	1	52
Other	3	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	3	10

\* The number of principles and origins differs due to principles and origins falling under more than one category.

### Curricular considerations

Principles which were grouped under this theme related to aspects of language curriculum that affect TESOL instruction and the teaching endeavor from forces that extend beyond the teachers' personal agency. The data illustrates that teachers made explicit some cognitions about areas of policy that exist beyond language teaching institutions, such as perceptions of the subject matter, institutional policy, and alignment with institutions' needs analyses, syllabi and assessment systems. For example, one participant from South America working at a cultural institute expresses belief about subject matter ideology derived from a form of continuing professional development in the form of discussions with colleagues:

<p><b>Influence:</b> <i>Over the years in seminars and in conversations with colleagues, I have repeatedly heard/had discussions about the fact that English is spoken by most people around the world and non-native speakers outnumber native speakers.</i></p>	>	<p><b>Principle:</b> <i>English is now the most used means of communication worldwide and should be taught as a lingua franca.</i></p>
---	---	--

Meanwhile, a non-native speaker employed in the United Kingdom reveals a belief about the type of syllabus content and materials which they attribute to their experience as a teacher and language learner:

<p><b>Influence:</b> <i>Students often request material like this; watching British TV programmes helped me develop my listening skills and understanding British culture when I was a language student.</i></p>	>	<p><b>Principle:</b> <i>Material used in the lessons should link to UK/US culture: use of authentic material should be prioritized as it introduces/exposes students to issues relating to UK/US culture/customs</i></p>
--	---	--

A further example of this theme of cognition comes from a teacher working in their home city in East Asia, whose institutional context has shaped a belief relating to curriculum alignment:

<p><b>Influence:</b> <i>This is the way we work at my school.</i></p>	>	<p><b>Principle:</b> <i>When preparing the teaching materials, it is important to align the syllabus with other colleagues' classes and the exam objectives.</i></p>
---	---	--

### Methodological guidelines

In contrast to teachers' cognitions about wider issues in the practice of teaching English to speakers of other languages, teachers' beliefs about methodology serve to guide the participants' in their preparation and delivery of lessons and the way they manage the learning process. Cognitions which were grouped under this theme generally serve as guidelines for the teacher's conduct 'at the chalkface' on a day-to-day basis, either with students or in direct preparation for contact with them.

The principles in this theme surround cognitions about lesson planning, the prioritization of certain skills/systems, interaction patterns, method selection, error correction and use of the mother tongue. For instance, a participant educated under western teacher-development programs describes a principle about language prioritization which originates from their teacher-education and experience:

**Influence:** CELTA and DELTA training; observation of toddlers learning EAL.

>

**Principle:** collocations and chunks are the core aspects of the language and should be prioritized.

Meanwhile, an influence from continuing professional development shapes what a teacher employed in East Asia believes about error correction:

**Influences:** Observation feedback from my Director of Studies in Country X.

>

**Principle:** Immediate on-the-spot correction should be used during controlled practice — delayed correction after fluency activities.

And a participant from Central Asia articulates a belief about classroom procedures and techniques that are a consequence of the trials and errors of teaching experience:

**Influence:** My experience trying out different methods and seeing when they work best.

>

**Principle:** Appropriate method. Methods should be chosen carefully: whether to use direct method or audio-lingual etc. It is like choosing the most appropriate transport for getting to your destination.

### Perceptions of teacher roles and responsibilities

In contrast to the teacher action invoked by the cognitions grouped under the methodological principles, the cognitions under this theme centered on more fixed notions of teachers' duties and functions. Beliefs which were categorized within this theme reflect teachers' perceptions of professional obligations and permanent aspects of their identities and roles that extend beyond the dynamicity of classroom activities and procedures. These principles expressed participants' sense of responsibility towards continuous professional development, student motivation and encouragement, and prevailing roles the teacher should assume.

The first example comes from a non-native speaking participant in Europe, whose own language schooling has generated a belief that relates to teacher roles:

<i><b>Influence:</b> Personal experience as a life-long learner.</i>	>	<i><b>Principle:</b> Both native and non-native speakers play important and distinct roles in TESOL instruction.</i>
--	---	--

The second example comes from a participant with more than four decades of teaching experience, whose experience has shaped a principle about teachers' long-term obligations to their students:

<i><b>Influence:</b> Knowledge that sincere students want to be autonomous and from positive feedback from students who felt empowered with learning strategies.</i>	>	<i><b>Principle:</b> teachers should make learners autonomous and empower them with learning techniques; teachers should build learners' self-esteem, confidence and abilities.</i>
--	---	---

The third example comes from a participant with relatively little experience and teacher-training, who has drawn from their experience as a language student to build a belief about affective factors in teaching:

<i><b>Influences:</b> In order to learn a language I always reached a point in which I had to explore my own motivations. Teaching experience has also confirmed that learning is essential for learning to take place.</i>	>	<i><b>Principle:</b> Student motivation is always the starting point.</i>
---	---	---

In sum, this analysis of the teachers' principles indicates that their cognitions about the principles of TESOL surround the broad themes of curricular considerations, methodological principles and teacher roles and responsibilities. The data suggests that teachers are, to a greater or lesser extent, able to express their pedagogical beliefs as sets of principles, and are able to attribute (a) specific origin(s) to each one.

Evidence also suggests interdependence within the origins; for example, the abovementioned participant from Central Asia details a principle about method choice that has an origin located in teaching experience, yet the mention of audio-lingual and direct methods indicate that this belief is supported by content learned during teacher-education. Despite this overlap, the connection between the principles and their respective origins is nevertheless significant, as the connections serve as an empirical basis on which the teachers' beliefs rest. In other words, the connections represent the teachers' beliefs and the thoughts or knowledge from which they have been selected (Pajares, 1992), thereby rationalizing the principles in the teachers' cognition.

With respect to the nature of the cognitions that the participants articulated, the data does not clearly indicate whether the principles represent core or peripheral beliefs, although it is assumed that the majority are core due to the task instructions and the absence of context. Bearing in mind this lack of reference to a specific teaching context, another attribute which is less uncertain is whether the principles reflect Borg (2015) and Donaghue's (2003) idea of 'ideal' rather than 'actual' beliefs. In evaluation of this consideration, it is argued here that the principles expressed in the concept map data



are likely to represent 'actual' beliefs given that the sources of cognition frequently stem from contextual factors and teaching experience. It is well known that what teachers' believe is not a reliable indicator of their pedagogical conduct owing to constraints such as those beyond their control (Borg, 2009), yet the fact that the principles expressed in the data connect to the teachers' context of practice does suggest a strong link to their instructional practices.

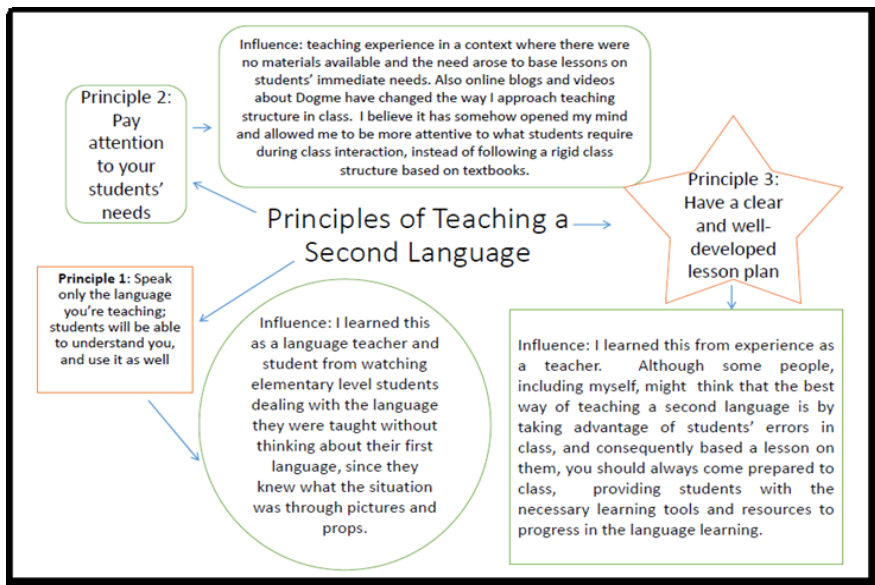
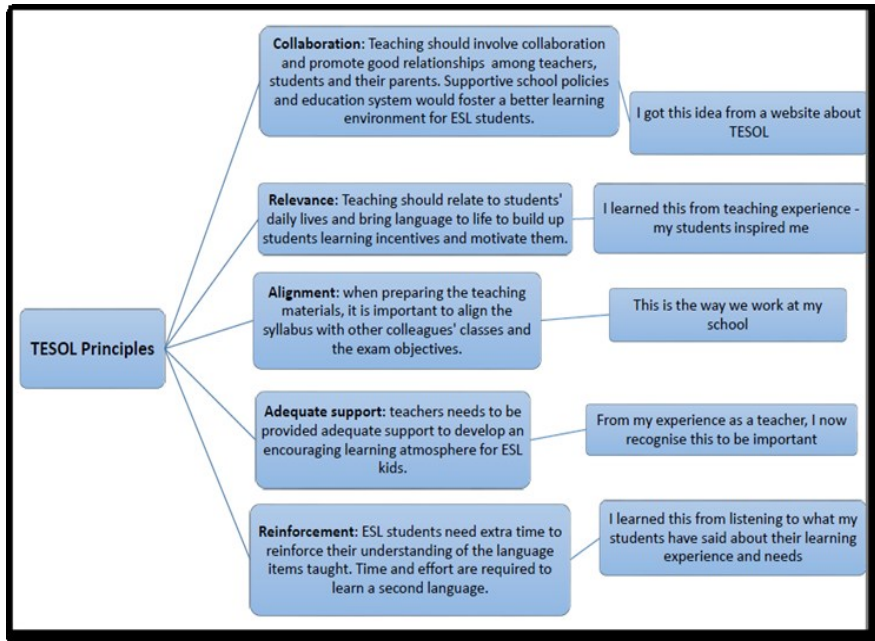
### **Conclusion**

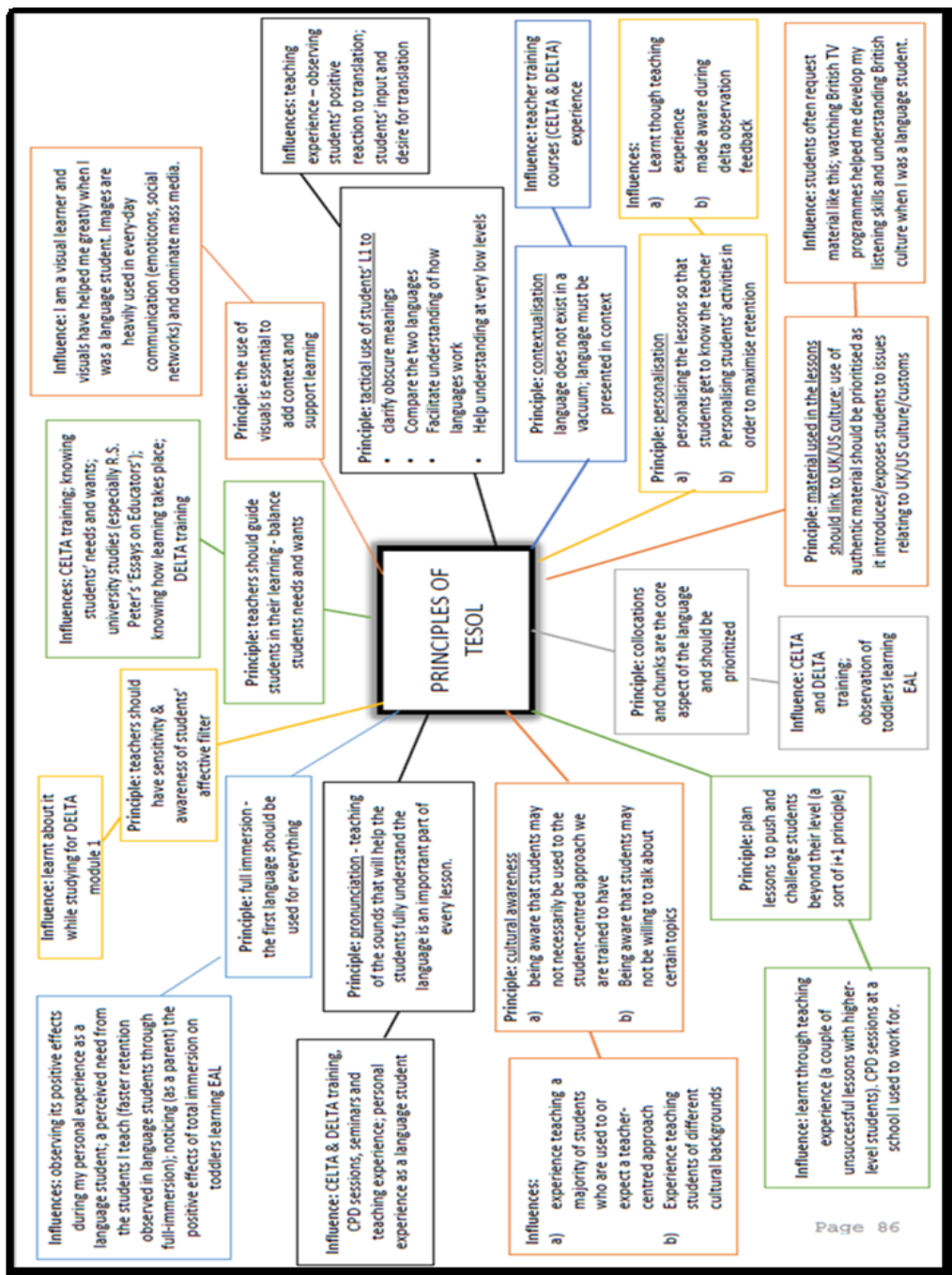
In summary, this study has explored a portion of the intellectual capital that teachers hold about TESOL, articulated as principles, which can be categorized as curricular considerations, methodological guidelines, and teacher roles and responsibilities. These principles, which represent beliefs or cognitions, are experientially and empirically rationalized by teachers' experience and education in much the same way as principles set out by scholars are supported by academic research (c.f. Brown, 2002; Ellis & Shintani, 2014; Kumaravadivelu, 2006). Besides the influences of the cognitions from participants' teacher-education and from their experience as learners, many of the principles have also been selected from thought and knowledge that has emerged from contextual and classroom experience, illustrating the importance of the intellectual capital which teachers generate independently.

In the profession of language teaching at present, there exist problems in the adoption of contemporary teaching approaches, such as uncertainty, disagreement and confusion over the nature of 'communicative language teaching' (Savignon, 2007), and compatibility issue between post-method pedagogies and the contextual or situational constraints under which teachers operate (c.f. Akbari, 2008; Bagheri, 2013; Ellis, 2005; Kumaravadivelu, 2006). Therefore, even though published cognition about TESOL in the form of teaching approaches or pedagogic principles can undoubtedly make a valuable contribution to language instruction, not least by disseminating findings from second language acquisition research, it is evident from this study that teachers are, like applied linguists, able to formulate coherent, evidence-based principles to guide their language pedagogy. This exploration of principles supports a view of teachers not just as consumers of technical knowledge from experts, but also creators and, with appropriate caution, disseminators of evidence-based personal knowledge that can be shared and disseminated to improve the intellectual capital in the language teaching community (Hargreaves, 1998; Wood, 2007).

The present study is, however, limited in its scope with regard to professional development applications; therefore, future research might explore cognitive changes that occur when concept maps of teaching principles are used for teacher-education. Furthermore, subsequent research might also investigate the application of concept maps as meditating artefacts as part of a sociocultural approach to second language teacher education (c.f. Johnson, 2009). In addition, there is scope for refinement of the methodology used for this study: a key limitation of asking teachers to self-report their principles has been that tacit knowledge is likely to have remained undiscovered; hence, a modified research design which includes indirect techniques might more reliably reveal principles which teachers cannot easily recognise independently (Borg, 2015).

**Appendix 1: Examples of concept maps obtained**





**References**

1. Akbari R. Postmethod discourse and practice. TESOL quarterly. 2008. Vol.42. № 4. P. 641-52.
2. Atjonen P. Korkeakoski E, Mehtäläinen J. Key pedagogical principles and their major obstacles as perceived by comprehensive school teachers. Teachers and Teaching: theory and practice. 2011. Vol.17. № 3. P. 273-88.

3. Bagheri M.S, Mehrnoush M. The Application of Ellis's Principles for Effective Instructed Foreign Language Learning in Iranian Language Institutes and High Schools. *Journal of Studies in Learning and Teaching English*. 2013. Vol.1. № 3. P. 139-68.
4. Borg, S. Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*. 2003. Vol.36. № 2. P. 81-109.
5. Borg S. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice*. Bloomsbury Publishing. 2006.
6. Borg S. Language teacher cognition. In Burns, A., & Richards, J. *The Cambridge Guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 2009.
7. Borg S. Researching teachers' beliefs. In Paltridge, B., & Phakiti, A. *Research methods in applied linguistics*. London: Bloomsbury. 2015.
8. Breen M.P, Hird B, Milton M, Oliver R, Thwaite A. Making sense of language teaching: Teachers' principles and classroom practices. *Applied linguistics*. 2001. Vol.22. № 4. P. 470-501.
9. Brown H.D. English language teaching in the 'post-method' era: toward better diagnosis, treatment and assessment. In Richards, J.C., & Renandya, W.A. *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. Cambridge University Press. 2002.
10. Daniel J. *Sampling essentials: Practical guidelines for making sampling choices*. Sage. 2012.
11. Donaghue H. An instrument to elicit teachers' beliefs and assumptions. *ELT journal*. 2003. Vol.57. № 4. P. 344-51.
12. Ellis R, Shintani N. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Routledge. 2014.
13. Freeman D. The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach. A perspective from North American educational research on teacher education in English language teaching. *Language teaching*. 2002. Vol.35. № 1. P. 1-3.
14. Golombek P. Personal Practical knowledge in L2 Teacher Education. In Burns A., Richards J. *The Cambridge Guide to second language teacher education*. Cambridge University Press. 2009.
15. Hargreaves D. *Creative professionalism: The role of teachers in the knowledge society*. Demos. 1998.
16. Holliday A. Qualitative research and analysis. In Paltridge B, Phakiti A. *Research methods in applied linguistics*. London: Bloomsbury. 2015.
17. Johnson K.E. *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge. 2009.
18. Kagan D.M. Implication of research on teacher belief. *Educational psychologist*. 1992. Vol.27. № 1. P. 65-90.
19. Kumaravadivelu B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Abingdon: Routledge. 2006.
20. Pajares M.F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*. 1992. Vol.62. № 3. P. 307-32.
21. Savignon S.J. Beyond communicative language teaching: What's ahead?. *Journal of Pragmatics*. 2007. Vol.39. № 1. P. 207-20.
22. Richards J.C. *Beyond training: Perspectives on language teacher education*. Cambridge University Press. 1998.
23. Roberts J. *Language teacher education*. London: Arnold. 1998.
24. Wheelton J, Ahlberg M.K. *Visualizing social science research: Maps, methods, & meaning*. Sage. 2012.
25. Wood D.R. Professional learning communities: Teachers, knowledge, and knowing. *Theory into Practice*. 2007. Vol.46. № 4. P. 281-90.

## УБЕЖДЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКА

*Джеймс Шолл*

IVAVTC (Международное Волонтерское Сообщество  
Американских и Британских Преподавателей Монголии)  
Монголия, г. Улан-Батор  
E-mail: scholl.james@hotmail.com

Исследования показывают, что учителя обладают убеждениями, мыслями и знаниями о преподавании, которые являются динамичными, основанными на опыте и сложными, и в нынешнюю эпоху пост-метода преподавания языка существует вопрос о том, как это могло бы быть использовано для формирования педагогических практик. Используя эмпирические данные в форме концептуальных карт, в настоящей статье исследуется уникальный характер педагогических убеждений преподавателей языков и источники, из которых они исходят. Результаты иллюстрируют три широкие категории педагогических убеждений учителей и то, как этот уникальный интеллектуальный капитал, подкреплённый опытом, контекстуальным влиянием, преподавательской подготовкой и изучением языка, может служить альтернативной методологической основой для преподавателей языков в 21 веке.

*Ключевые слова:* учительское познание; учительские убеждения; педагогические принципы; педагогика; концептуальные карты.

## UPGRADING TEACHING PRACTICE BY USING OF ACTION RESEARCH AND REFLECTIVE PRACTICES

© **Raash Namjildagva**

Mongolian National University of Education (MNUE)  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: namjildagva@msue.edu.mn

© **Tsendsuren Munkh-Undar**

Mongolian National University of Education (MNUE)  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: munkh-undar@msue.edu.mn

Today it is one of essential issues and time to pay attention for the higher education reform to improve teaching practices of universities in Mongolia. The purpose of this paper is to present understanding teachers' perceptions of changes in their instructional practices as related to their own action research and reflective practice. Kurt Lewin (1890-1947), whose first ideas on what he called 'action research' were set out in about 1934, described its characteristics after a series of practical experiences in the early 1940s. "No action without research; no research without action", Lewin concluded. Action research and reflective teaching are forms of staff development. One of the most important factors leading to teacher improvement and ultimately improved student performance is effective staff development.

**Keywords:** higher education reform; action research and reflective teaching; five– stepped process; three models.

Education Reform efforts with specific emphasis on reforming the profession of teaching began in the 2006 with the project Methodology of Action research — "OUTREACH JEP-24166" MODUL-1-4 which cooperated with MNUE, University of Exeter and International Education Development Centre of Denmark by supporting Danida in Mongolia. Also, Higher education reform started to talk about Teachers for the 21st Century. The publication of these modules began to raise public awareness of the necessity for changes to the teaching profession. Later in 2015, Mongolian National University of Education organized International Conference, *Education Research Innovation Development: Teaching for Mongolia's Future* which again focused educational reform efforts on teacher's improvement. One assumption reported pertaining to teaching practices and student performance was, "What teachers know and can do are the most important influences on what students learn". As educational reform efforts continue into the twenty-first century, the shift towards teaching must continue. Sirotnik stated, in attempting, therefore, to sustain whatever is left that is positive in this decade of educational reform, it must not be forgotten where the ultimate power to change is and always has been in the heads, hands, and hearts of the educators who work in our schools. True reform must go where the action is [19, p.109]. We must pay attention for asking questions about how to improve the profession of teaching. What makes teachers effective at improving instructional practices? What kinds of thinking and decision-making seminal their practice? If teachers engage the process of raising questions and answering questions about how to improve the practice of teaching is very important.

From now thirty years ago Johnson and Johnson stated, "We are in a period of educational crisis, with a wide discrepancy between the instructional methods used in-

schools and those verified by research as most effective” [8, p.109]. So there is a question that why there is still such a disconnection between theory and practice when there is even more pressure on teachers to perform than ever before. One response to the problem focuses on changing our universities’ learning environment to promote staff development opportunities such as action research and reflective teaching. “If teacher research is concerned with the practical wisdom of professional teachers, their voices and their articulation of the reality of understanding students and schools, then those voices have to be heard across the academy” [7, p. 17]. Action Research is characterized by five spiraling steps: (a) planning, (b) acting, (c) observing, (d) reflecting, (5) re-planning [10, p. 56]. Teachers should use action research and reflection to better improve their practice in a cycle of continuous improvement. Two concepts that have captured the imagination of the educational community in the last 70 years have been those of ‘reflective practice’ and ‘action research’. “... *the way of teaching demands a long journey that does not have any easily identifiable destination ... It is a journey that I believe must include a backward step into the self and it is a journey that is its own destination*” [12, p. 456]. Both Kilbourne and Schon believed that reflection on one’s experience was an important method of improving and building a repertoire of professional knowledge. According to that reflection is an important aspect of professional learning continued to emerge in literature about university improvement for many years. For instance, twenty seven years ago, Grimmer, Erickson, Mackinnon, and Riecken, [6, p. 20] stated that reflective practices involve the introspection of experiences. Quite recently, Danielson and McGreal stated, “Few activities are more powerful for professional learning than reflection on practice” [5, p. 46]. Reflective practices are inserted within the process of action research. Action research provides teachers to inquire, to observe, to collect data, and to dialogue during the school day. “It is a form of self-reflective inquiry that is now being used in school-based curriculum development, professional development, school improvement schemes, and so on, and, as such, it actively involves teachers as participants in their own educational process” [13, p. 1]. Reflective practitioners critically assess their actions in order to change their practices. The introduction of teacher research and reflective teaching into our educational programs is one option that should be considered when looking at the larger schema of education planning. The results of teachers engaging in the processes of action research and reflective teaching place educators in a more able position to critically influence the future of teaching and learning. Today’s teachers must pay attention more for their invaluable role in leading society through the challenges of present and future educational trend. Joyce and Showers have contributed to our knowledge base on teacher improvement through their studies on staff development. Joyce and Showers suggested five components of staff development: (a) presentation of theory or description of a new skill, (b) modeling of a new strategy, (c) initial practice in a protected or simulated setting, (d) prompt, structured and open-ended feedback about the practice, and (e) coaching or follow-up attention while the new skill is being applied. Joyce and Showers stated that professional development positively impacted student performance when it addressed the academic content, the repertoire of teaching strategies, and the amount of practice time students are provided in the targeted areas. Educators can be empowered to understand the implications of their teaching practices on student performance by creating a professional learning environment that encourages teacher research, collaboration, reflection and calculated experimentation. A cyclical step-by-step process for guiding teacher research is called action research. Action research engages educators in

the process of examining and reflecting on how to improve practice, studying the literature and research related to their inquiries, and the implementing a strategy intended to improve current practice. McNiff and Simmons both noted the significance of action research's impact on teacher empowerment. McNiff stated that applied to the teaching and learning environment, teacher research is an approach to improving education through change by empowering teachers to be aware of their own practice, to be critical of that practice, and to be equipped to change it. Likewise, Simmons wrote that the action research process affects participants' perspectives toward continued professional development and empowerment. Later, McNiff provided more detail to action research's positive effects on teachers by stating that, "action research is a powerful method of bridging the gap between the theory and practice of education; for here teachers are encouraged to develop their own personal theories of education from their own class practice" [13, p. 18]. "No action without research; no research without action", Lewin concluded. The pioneering action research of Lewin and his associates showed that through discussion, decision, action, evaluation and revision in participatory democratic research, work became meaningful and alienation was reduced. Although power relations became more equitable in the workplace this reconstruction research made little difference to the ownership of capital. Lewin and Dewey had similar ideas on participatory democratic workplaces and schools but the institutionalization of these relationships has only been possible in parts of nations where wealth is more evenly distributed, such as Norway. This has become known as the 'quality of life' approach. "Teaching is highly complex, and most teachers have scant opportunity to explore common problems and possible solutions, or share new pedagogical approaches with their colleagues" [5, p. 24]. The action research process is collaborative and investigative where practitioners work together to design and follow through with research on practical problems in their classrooms.

Two concepts that have captured the imagination of the educational community in the last 60 years have been those of 'reflective practice' and 'action research'. Both, in their various forms, are considered to be critical dimensions of the professional development of teachers. However, whilst both were receiving academic attention during the 1930s and 1940s, it was not until Stenhouse's notion of the teacher-as-researcher that the two came most compellingly into relationship and educational action research as a process, which held at its centre different kinds of reflection, began to be reformulated in Britain. Action research is a form of staff development that encourages and develops the skills of educators to become more *reflective practitioners*, more methodical problem solvers, and more thoughtful decision makers [20, p. 127]. Sagor believed that an important purpose for action research was "building the reflective practitioner" [15, p.7]. He explained that "when reflections on the findings from each day's work inform the next day's instruction, teachers can't help develop greater mastery of the art and science of teaching" [15, p. 7].

Moreover, Danielson and McGreal, Kemmis and McTaggart, McNiff, and Schon focused on the importance of teachers critically reflecting on their practice. Each proved that teacher introspection and on-going discussion about their own practice were very important. The process of action research provides a structured, disciplined approach to reflecting about the teaching and learning process. Danielson and McGreal stated, "Few activities are more powerful for professional learning than reflection on practice" [5, p. 24]. Likewise, Schon referred to the thinking practices that occurred while in the midst of teaching as reflection in action. He described this reflection in action as think-



ing about what one is doing while one is doing it. Reflection on action evokes thinking critically about one's actions after they have occurred. This type of reflection helps us gain a deeper understanding of what we already know [18]. More recently, Danielson and McGreal elaborated on the importance of reflection for professional growth and stated, "The very act of reflection, it appears, is a highly productive vehicle for professional learning" [5, p. 48].

**Models of Action Research:** Three primary models of action research define the steps similarly. These models of action research incorporate a process of five steps. While the models have a variety of differences, they share the steps of data collection and analysis, and taking action on an identified focus. As noted in Table 1, the Sagor Model, Kemmis and McTaggart Model, and Calhoun Model, each of them is a unique variation of a five-step process [2, p.11].

Table 1. Five Step Action Research Processes

5 Step Process	Sagor Model Kemmis	McTaggart Model	Calhoun Model
Step 1	Problem Formulation	Planning	Selecting the Area of Focus
Step 2	Data Collection	Acting	Collecting Data
Step 3	Data Analysis	Observing	Organizing Data
Step 4	Reporting of Results	Reflecting Analyzing	Interpreting Data
Step 5	Action Planning	Re-planning	Taking Action

However each of the above models uses different words, in essence, they each include using data to act or react to a defined problem or area of concern. According to the above models, action research can be summarized as a spiraling process that facilitates planning, acting, collecting, observing, reflecting, analyzing, reacting, and evaluating in a manner that is systematic but flexible in nature. These spiraling cycles of query identification, observation, organized data collection, reflection, analysis, data-driven action, and problem redefinition identify action research.

**The Sagor Model.** Sagor suggested that the collaborative action research process has five sequential steps: (a) problem formulation, (b) data collection, (c) data analysis, (d) reporting of results, and (e) action planning. "If data collection is the heart of the research process, then data analysis is its soul" [16, p. 11].

**The Kemmis and McTaggart Model.** Kemmis and McTaggart developed a five-step process of educational action research. Their five spiraling steps were (a) planning, (b) acting, (c) observing, (d) reflecting, and (e) re-planning. Kemmis & McTaggart stated that the uniting of the terms action and research signifies the primary features of action research. Action research is a systematic *research* process for teachers to use to take *action* on ideas in practice, to broaden knowledge and improve the processes of instruction, teaching, and learning [10, p. 52].

**The Calhoun Model.** Calhoun viewed action research as a vehicle to facilitate change through shared decision making within a school setting. Calhoun's process includes five sequential phases: (a) selecting the area of focus, (b) collecting data, (c) organizing data, (d) analyzing and interpreting data, and (e) taking action. Calhoun stated that engaging in action research involves progressing through steps of inquiry: choosing a focus area, collecting and analyzing data, studying professional literature, best practices, and taking action. She also emphasized the importance of teachers studying

and researching the professional literature that targets their area of focus. This critical reading provides the teacher researcher with a foundation and framework for further study [3, p. 25].

**Combining All Three Models.** Beth Lenny Brown developed that combines and integrates steps from each of the three models described and in addition adds the process of reflection as a deliberate step throughout the process [2, p. 14].

This action research process is defined in Figure 1.

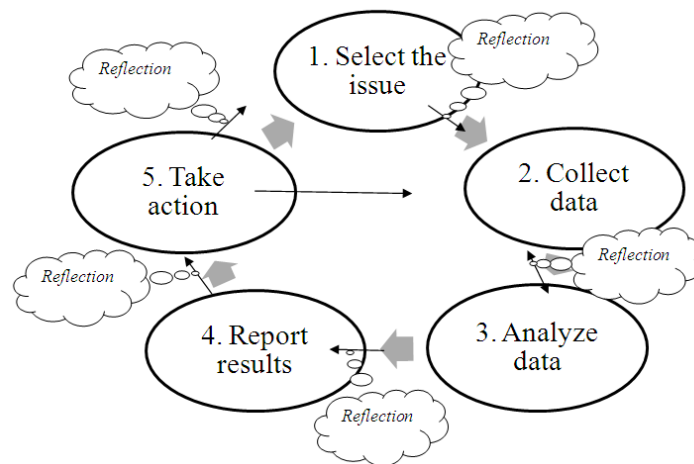


Figure 1. Action Research Model

The action research model the integration of five reflection stages was included to encourage more deliberate reflection. This reflection is intended to help the action researcher make a more informed decision about which direction in the cycle to move, forward to the next step, back to the previous step, or stay within the same step for further collection and analysis. We purpose to try future studies will be needed to investigate the long-term changes in teachers' knowledge and practice as related to action research. The teachers can make all changes their teaching practices while engaging in action research. So the results would be interrelated in that a change in any one of the following, (a) reflective practices, (b) instructional practices, or (c) knowledge about teaching influenced change in all three of those components. So that teachers would find action research helps them to critically assess their practices. Thus, further study that can investigate the long-term influences of action research on teaching practices would be beneficial to higher education reform.

**Summary**

- Curriculum designer and Educators must become actively involved in initiating to support their teachers that guide their methodology of action research.
- Professional development based in action research encourages teachers to involve themselves as learners and researchers.
- Teachers can use action research to uncover explanations to questions about the best way to improve their own teaching and learning practices.
- Action research encourages teachers to be reflective of their own practice to enrich the quality of education for themselves and their students. It facilitates teachers'

use of research-based teaching strategies appropriate to their instructional outcomes and their students.

– Teachers can use action research to both improve their own teaching and learning process and may also make significant contributions to the development of the teaching practice and profession.

– The systematic and methodical process of action research promotes the change of instructional methods that higher education reform advocates have for so long sought.

– Specific skills concerning data collection, collaboration, and the reflection process are needed in pre-service, on-going staff development, and post-service programs.

Finally, tools such as technology, audio-video equipment, and qualitative analyses are essential for teachers to observe, collect data, connect information, and apply the generalizations to classroom practice. Further studies concerning the implementation and on-going impact of action research are needed for the field of education to fully embrace this process.

### *References*

1. Anne Burns. *Doing Action Research in English language Teaching, a guide for practitioners*. — 2010 — P. 196.
2. Brown B. L. *Improving Teaching Practices through Action Research // Educational Leadership and Policy Studies*. — 2002. — P. 82.
3. Calhoun E. *How to use action research in the self-renewing school // VA: Association for Supervision and Curriculum Development*. — 1994.
4. Clem Adelman. *Kurt Lewin and the Origins of Action Research // Educational Action Research* — 1993. — V. 1, № 1. — P. 7-24.
5. Danielson C. and McGreal T. *Teacher evaluation: To enhance professional practice. // VA: Association for Supervision and Curriculum Development*. — Alexandria, 2000.
6. Grimmett P. P., Erickson G. L., Mackinnon A. M. and Riecken T. J. *Reflective Practice in Teacher Education // Clift R., Houston W. and Pugach M. (Eds.) Encouraging Reflective Practice in Education*. — New York: Teachers College Press, 1990. — P. 20–38.
7. Hollingsworth S. and Sockett H. *Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. // S. Hollingsworth and H. Sockett (Eds.), Teacher Research and Educational Reform*. Chicago: The University of Chicago Press — 1994. P. 1-20.
8. Johnson D.W. and Johnson R.T. *Cooperative small-groups learning // VA: National Association of Secondary School Principals*. — 1984.
9. Joyce B. and Showers B. *Student achievement through staff development*. New York: Longman. — 1988.
10. Kemmis S. and McTaggart R. *The action research planner*. — Victoria, Australia: Deakin University Press, 1990.
11. Kilbourne B. *Reflecting on vignettes of teaching // P. Grimmett and G. Erickson (Eds.) Reflection in Teacher Education*. — New York: Teachers College Press, 1988. — P. 91–112.
12. Leitch R. and Day Ch. *Action research and reflective practice: towards a holistic view // Educational Action Research*. — 2000. — Vol. 8, № 1. — P. 179–193.
13. McNiff J. *Action research: Principles and practice*. — Chatham, Kent: MacKays of Chatham, 1997.
14. Outreach project. *Evaluation of self-study practice and professional reflective, Module-1*. — Ulaanbaatar, Mongolia, 2006.
15. Sagor R. *Guiding school improvement with action research // VA: Association of Supervision and Curriculum Development*. — 2000.
16. Sagor R. *How to conduct collaborative action research // VA: Association of Supervision and Curriculum Development*. — 1992.

17. Schon D. Educating the reflective practitioner. — San Francisco: Jossey Bass, 1987.
18. Schon D. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. — NY: Basic Books, 1983.
19. Sirotnik K. A. The school as the center of change // Т. J. Sergiovanni and J. H. Moore (Eds.). Schooling for tomorrow: Directing reforms to issues that count. — Boston, MA: Allyn and Bacon, 1989.
20. Sparks G. M. and Simmons, J. Inquiry-oriented staff development: Using research as a source of tools, not rules // S. Caldwell (ed.), Staff development: A handbook of effective practices. — Oxford — OH: 1989. — P. 126–139.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ  
ПОСРЕДСТВОМ ПРИМЕНЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ  
ИССЛЕДОВАНИЙ И РЕФЛЕКТИВНОЙ ПРАКТИКИ

*Рааш Намжилдагва*

Монгольский национальный университет образования  
г. Улан-Батор, Монголия  
E-mail: namjildagva@msue.edu.mn

*Цендсурен Мунх-Ундар*

Монгольский национальный университет образования  
г. Улан-Батор, Монголия  
E-mail: munkh-undar@msue.edu.mn

Одной из важнейших проблем современности является проблема реформы высшего образования для совершенствования методов обучения в вузах в Монголии. Цель данной статьи — представить восприятие преподавателей об изменениях в их педагогической практике, что связано с их исследовательской деятельностью и практикой. Курт Левин (1890–1947), чьи первые идеи о «исследовательской деятельности», были изложены в 1934 г., описал характеристики педагогической практики после серии практических опытов в начале 1940-х гг. Левин пришел к выводу: «Никаких действий без исследований, никаких исследований без действий». Исследовательская деятельность и рефлексивное обучение являются направлениями развития преподавателей вуза. Одним из наиболее важных факторов, способствующих улучшению качества преподавания и, в конечном счете, улучшению успеваемости студентов, является эффективное развитие преподавателей.

*Ключевые слова:* реформа высшего образования; организация исследовательской деятельности и рефлексивного обучения; пятиступенчатый процесс; три модели.

## STUDENT SELF-ASSESSMENT: THE KEY TO STUDENT LEARNING

© **Baljir Bolortuya**

Mongolian National University of Education,  
Ulaanbaatar, Mongolia  
E-mail: b.bolortuya.flc.mnue@gmail.com

In the current higher education system of standards-based education, student self-assessment depends on in its promise of improved student motivation and engagement, and learning. And also in higher education settings, assessment tasks get attention of students, but once students submit their work they typically become disengaged with the assessment. Correctly implemented, student self-assessment can promote intrinsic motivation, internally controlled effort, a mastery goal orientation, and more meaningful learning. Its powerful impact on student performance — in both classroom assessments and large-scale accountability assessments — empowers students to guide their own learning and internalize the criteria for judging success. In this article we will define student self-assessment in higher education and its importance in influencing student motivation and learning. We will begin with a detailed definition of self-assessment, then review pertinent theoretical and research literature that supports the positive effect of student self-assessment in the classroom. Our intention is to show that, based on both theoretical and applied research and theory, self-assessment works, and that by applying set of practical steps teachers how can help this kind of assessment and obtain the benefits.

**Keywords:** self-assessment; cognitive and constructivist theories of learning and motivation; metacognition theory; and self-efficacy theory; self-evaluation; reflection

### **What is Student Self-Assessment?**

Self-assessment could mean that students simply check-off answers on a multiple-choice test and grade themselves, but it involves much more than that. Self-assessment is more accurately defined as a process by which students 1) monitor and evaluate the quality of their thinking and behavior when learning and 2) identify strategies that improve their understanding and skills.

According to Boud (1995), all assessment including self-assessment comprises two main elements: *making decisions about the standards of performance* expected and then making *judgments about the quality of the performance in relation to these standards*. When self-assessment is introduced, it should ideally involve students in both of these aspects.

Andrade and Du (2007) provide a helpful definition of self-assessment that focuses on the formative learning that it can promote:

*Self-assessment* is a process of formative assessment during which students reflect on and evaluate the quality of their work and their learning, judge the degree to which they reflect explicitly stated goals or criteria, identify strengths and weaknesses in their work, and revise accordingly (2007, 160).

### **Why is self-assessment?**

Making judgments about the progress of one's own learning is integral to the learning process.

☞ Self-evaluation builds on a natural tendency to check out the progress of one's own learning.

☞ Further learning is only possible after the recognition of what needs to be learned.

☞ If a student can identify his/her learning progress, this may motivate further learning.

☞ Self-evaluation encourages reflection on one's own learning.

☞ Self-assessment can promote learner responsibility and independence.

☞ Self-assessment tasks shift the focus from something imposed by someone else to a potential partnership.

☞ Self-assessment emphasizes the formative aspects of assessment.

☞ Self-assessment encourages a focus on process.

☞ Self-assessment can accommodate diversity of learners' readiness, experience and backgrounds.

☞ Self-assessment practices align well with the shift in the higher education literature from focus on teacher performance to an emphasis on student learning.

☞ Self-assessment begins to shift the culture from a prevalent one in which students undertake assessment tasks solely in the spirit of pleasing the lecturer (Boud, 1995). Focus shifts away from satisfying the lecturer and more towards the quality of the learning. Boud (1995), talking about the origins of his long interest in self-assessment, invokes a picture of the way in which so many student assessment endeavours are misdirected, when he comments there was "a slow dawning that it was not others I should be satisfying in my learning endeavours, but myself" (p.3).

☞ Self-assessment with its emphasis on student responsibility and making judgments is "a necessary skill for lifelong learning" (Boud, 1995, p.11). Additionally, the self-assessment process can help "to prepare students not just to solve the problems we already know the answer to, but to solve problems we cannot at the moment even conceive" (Brew, 1995, p.57).

☞ Engaging students in the formulation of criteria for self-assessment tasks helps them to deepen their understanding of what constitutes quality outcomes in a specified area.

#### **How to implement self-assessment**

☞ Intensive conversations with need to occur before introducing any self-assessment practices. It is particularly important to explore the assumptions and principles that underlie the self-assessment innovation. Introduce the concept and begin providing practice opportunities very early in a paper if you are going to use it. Coach students in self-assessment using examples and models.

Boud (1995) argues that the way in which self-assessment is implemented is critical to its acceptance by students. According to Boud (1995), the implementation process needs to include:

♦ *A clear rationale: what are the purposes of this particular activity?*

♦ *Explicit procedures — students need to know what is expected of them.*

♦ *Reassurance of a safe environment in which they can be honest about their own performance without the fear that they will expose information which can be used against them.*

♦ *Confidence that other students will do likewise, and that cheating or collusion will be detected and discouraged (Boud, 1995, p.182).*

☞ Students should be involved in establishing the criteria for judgment as well as in evaluating their own work (Boud, 1995). Regardless of the ways in which the criteria are set up, students need to be absolutely clear about the standards of work to which

they are aspiring, and if possible, have practice in thinking about sample work in relation to these criteria.

- ☞ Self-assessment needs to be designed to be appropriate for particular discipline contexts.

- ☞ Self-assessment can be used in conjunction with peer and teacher assessment.

- ☞ Self-evaluation can be integrated into most learning activities by regularly providing opportunities for students to identify or reflect on their progress in relation to particular learning outcomes.

- ☞ Students can be invited to monitor their progress in the attainment of practical skills according to agreed on well understood criteria.

- ☞ Students need coaching, practice and support in the development of self-assessment abilities.

- ☞ Much of the self-assessment literature argues that self-assessment can enhance learning most effectively when it does not involve grading. For example, Kirby and Downs (2007) argue for the benefits of a “formative, low stakes, criterion-referenced assessment” (p. 490).

<i><b>Good Practice in Self-assessment</b></i>	<i><b>Poor Practice in Self-assessment</b></i>
The motive for its introduction is related to enhancing learning	It is related to meeting institutional or other external requirements
It is introduced with a clear rationale and there is an opportunity to discuss it with students	It is treated as a given part of course requirements
Student perceptions of the process are considered prior to the idea being introduced	It is assumed that processes which appear to work elsewhere can be introduced without modification
Students are involved in establishing criteria	Students are using criteria determined solely by others
Students have a direct role in influencing the process	The process is imposed on them
Guidelines are produced for each stage of the process	Assessments are made impressionistically
Students learn about a particular subject through self-assessment which engages them with it.	Self-assessment is only used for apparently ‘generic’ learning processes such as communication skills
Students are involved in expressing understanding and judgment in qualitative ways	Assessments are made on rating scales where each point is not explicitly defined
Specific judgments with justifications are involved	Global judgments within recourse to justificatory data are acceptable
Learners are able to use information from the context and from other parties to inform their judgments	The activities do not draw on the kinds of data which are available in authentic settings
It makes an identifiable contribution to formal decision-making	No use is formally made of the outcomes
It is one of a number of complementary strategies to promote self-directed and interdependent learning	It is tacked on to an existing subject in isolation from other strategies
Its practices permeate the total course	It is marginalized as part of subjects which have low status
Staff are willing to share control of assessment and do so	Staff retain control of all aspects (sometimes despite appearances otherwise)
Qualitative peer feedback is used as part of the	It is subordinated to quantitative peer as-

process	assessment
It is part of a profiling process in which student have an active role	Records about students are produced with no input from them
Activities are introduced in step with the students' capabilities in learning-how-to-learn	It is a one-off event without preparation
The implications of research on gender differences and differences of presentational style are considered.	The strategy chosen is assumed to work equally for all
The process is likely to lead to development of self-assessment skills	The exercise chosen relates only to the specific needs of the topic being assessed
Evaluation data are collected to assist in improvement and for determining its contribution to student learning	Evaluation is not considered or is not used

Table 17.1 Features of good and poor practice in self-assessment (Boud, 1995, pp. 208. 209)

That is, self-assessment occurs when students judge their own work to improve performance as they identify discrepancies between current and desired performance. This aspect of self-assessment aligns closely with standards-based education, which provides clear targets and criteria that can facilitate student self-assessment. The pervasiveness of standards-based instruction provides an ideal context in which these clear-cut benchmarks for performance and criteria for evaluating student products, when internalized by students, provide the knowledge needed for self-assessment. Finally, self-assessment identifies further learning targets and instructional strategies (correctives) students can apply to improve achievement.

Thus, self-assessment is conceptualized here as the combination of three components related in a cyclical, ongoing process: self-monitoring, self-evaluation, and identification and implementation of instructional correctives as needed (see Figure 1). Essentially, students identify their learning and performance strategies, provide feedback to themselves based on well-understood standards and criteria, and determine the next steps or plans to enhance their performance.



Figure 1. Student Self-Assessment Cycle



### **The Self-Assessment Process**

Self-monitoring, a skill necessary for effective self-assessment, involves focused attention to some aspect of behavior or thinking (Schunk 2004). Self-monitoring students pay deliberate attention to what they are doing, often in relation to external standards. Thus, self-monitoring concerns awareness of thinking and progress as it occurs, and as such, it identifies part of what students do when they self-assess.

A second component of self-assessment, self-judgment, involves identifying progress toward targeted performance. Made in relation to established standards and criteria, these judgments give students a meaningful idea of what they know and what they still need to learn (Bruce 2001). The standards are benchmarks and the criteria are guidelines for interpreting the level of performance students have demonstrated. The development and application of criteria in evaluating current performance enable meaningful evaluations, as long as the criteria are appropriately challenging (Rolheiser and Ross 2001). According to Rolheiser and Ross, “Students who are taught self-evaluation skills are more likely to persist on difficult tasks, be more confident about their ability, and take greater responsibility for their work.

The third essential step is that students choose subsequent learning goals and activities to improve partially correct answers, to correct misunderstandings, and to extend learning. Because students at this stage need skills in determining learning targets and further instruction that will enhance their learning, they should be aware of options for further goals and instruction. Once the appropriate “instructional correctives,” as they are referred to, are complete, students resume self-monitoring.

The growing literature on formative assessment has implications for self-assessment. Formative assessment can be defined as employing appropriate activities to provide feedback to enhance student motivation and achievement during instruction — as students learn. Providing helpful information *as learning occurs* contrasts with providing feedback solely after instruction. There is substantial evidence that appropriate formative assessment activities relate positively to student motivation and achievement (Black and William 1998). In addition, self-assessment is a valuable skill in effective formative assessment. Both Sandler (1989) and Black and William (1998) contend that self-assessment is essential to using feedback appropriately. Indeed, according to Black and William it is “a sine qua non for effective learning” (p.26).

### **A Theoretical Rationale for Enhancing Self-Assessment**

Theories from at least three areas of study provide convincing rationales for nurturing and enhancing student self-assessment. These areas include 1) cognitive and constructivist theories of learning and motivation, 2) metacognition theory, and 3) self-efficacy theory.

#### *Cognitive and Constructivist Learning and Motivation Theories*

Self-assessment is an essential component of cognitive and constructivist theories of learning and motivation. Shepard (2001) points out that student self-monitoring of learning and thinking is important in the knowledge construction that lies at the heart of such theory. That is, students construct meaning, in part, by self-assessing prior to and during learning. Students organize, evaluate, and internalize when learning, and self-assessment is part of that process. They must connect new knowledge, understandings, and skills with what they have already stored and used. Self-assessment fosters students’ ability to make these connections themselves; provides a mechanism to enhance learning in a meaningful, rather than rote, manner, and results in greater student motivation and confidence.

The goal-theory perspective on motivation represents a cognitive theory about how students internalize different types of ability goals and the effects of those goals on self-assessment, persistence, and achievement. The research has focused on two types of goals: *mastery goals* and *performance goals* (Dweck 1996).

- A mastery goal is one in which the student focuses on the task at hand and what needs to be done to improve knowledge, understanding, and skill. With this orientation, students reach mastery through such cognitive processes as thinking, self-monitoring, and generating solutions. Additionally, students will tend to immerse themselves in the task and continually check their progress.

- In contrast, performance goals focus on the outcome and whatever can be done to ensure the outcome; the final score or grade receives more attention than attaining improved understanding. This orientation promotes negative self-concepts about ability to perform and reinforces conformity to what will best ensure a positive outcome, which becomes more important than process or actual improvements in understanding and skills. Obtaining the required score and being judged “proficient” are more than learning.

A performance goal makes the monitoring and evaluation of learning external; mastery goals make the process of monitoring and evaluating, to some extent, internal. Self-assessment is integral to a mastery goal orientation, for it is a skill that enables students to know how well they are progressing in their knowledge and skills. Conversely, a performance orientation relies on the teacher and others to schedule learning tasks, to determine success or failure, and to evaluate the final product. Improving self-assessment skills promotes a mastery orientation, with all the positives of the process.

#### *Metacognition*

Metacognition, which has been widely investigated and reported in both educational and psychological literature, involves the capacity to monitor, evaluate, and know what to do to improve performance. This includes conscious control of specific cognitive skills such as checking understanding, predicting outcomes, planning activities, managing time, and switching to different learning activities. It is a set of skills that relate positively to increased achievement, and such skills can be taught to students (Schunk 2004). The metacognitive literature provides theory and empirical evidence that supports both self-monitoring and self-evaluation as two of many possible metacognitive skills.

#### *Self-efficacy*

Self-assessment plays a significant role in developing self-perceptions that lead to greater motivation. It is well established that student engagement depends upon students’ self-efficacy beliefs — perceptions of their ability to do well on a specific task, and the value of doing well (Pintrich and Schunk 2002; Schunk 2004). Self-efficacy involves students estimating what they can do and the likelihood of successful performance. Such self-perception develops gradually as students connect their successes and failures to factors they believe have caused the result. It is important to emphasize the influence of situation and context upon self-efficacy. Self-perceptions of competence are part of self-efficacy and refer to beliefs about general ability or knowledge and skills to do well (e.g., “I’m good in math” or “I do well in science classes”). Students with high expectations are more likely to persist; those with low expectations often avoid tasks or give up (Brophy 2004). Positive self-evaluations encourage students to commit more resources to continued study and set higher goals in the future (Schunk 1995).

Students need to self-assess to know when they are learning, how much effort they must expend for success, when they have been successful, when they are wrong, and which learning strategies work well for them. Accurate self-evaluation enables students to see what they have mastered and identify what needs further work. Students who experience success with moderately difficult and challenging tasks will attribute their success to ability and effort rather than to external attributions such as luck or help from other students. Making these internal attributions is, in turn, based on the ability of students to self-assess and self-evaluate. This knowledge helps students develop self-efficacy for future performance in similar tasks.

### **Implications for Practice**

For classroom teachers, student self-assessment develops an awareness of which metacognitive strategies to use and when to use them. Teachers and students learn these skills when they establish clear learning goals and articulate evaluative criteria that enable students to assess their own work. Those practices engage students as they actively participate in the learning process and become more connected and committed to the learning outcomes. Student self-assessment also mandates that teachers learn to pass the evaluative responsibilities to their students by scaffolding and modeling goal setting, evaluation, strategy adjustment, and reflection. (Scaffolding, whose purpose is to shift responsibility to the students, requires teachers to step back and serve as a coach and consultant as students learn from their own experiences [Joyce, Weil, and Galhoun 2005].) Additionally, students who believe that they can successfully complete a task are more motivated and engaged. Teachers should therefore maintain high expectations of performance as students establish goals and work through their self-evaluations. That way, student self-assessment in the classroom establishes clear targets, defines evaluative criteria, provides tools for assessment, and allows time for reflection.

#### *Clear Learning Targets and Criteria*

Establishing clear learning targets helps students understand what they should learn and participate in developing evaluation criteria and quality benchmarks (Bruce 2001). According to the research by Schunk (1989) and Zimmerman (1989), students achieved more when they set specific goals for themselves. Those studies show that student performance can be improved simply by having students self-report their learning. Students must also understand the process goals of reaching the established learning objectives, since they are more satisfied with their performance when they can evaluate their work; providing clear steps enables them to reach their goals and results in higher levels of self-efficacy (Kitsantas, Reiser, and Doster 2004). Teachers can allow students to make choices from a predetermined range of activities, which individualizes instruction while allowing students to work at their appropriate levels. Restricting the range of choices ensures that the activities align with the curriculum and balances the cognitive challenge with opportunities for success (Pintrich and Schunk 1996). In addition, providing evaluation criteria through rubrics, models, or anonymous exemplars helps students concretely understand outcomes and expectations. They then begin to understand and internalize the steps necessary to meet the goals. However, not all rubrics are equal: to promote learning they should indicate levels of proficiency, not just scores for grades (Bruce 2001). That information can provide learning benchmarks along the way. Such awareness of the learning process is the first step in training students to gauge their own performance as an informational, rather than a judgmental, matter.

### *Self-evaluation*

Once students understand the goals and criteria, they must have opportunities to evaluate their own performance and make adjustments. Teachers should use this opportunity to convey the concept that mastery is controllable and that the goal is knowledge attainment, not just task completion (Pintrich and Schunk 1996). Using domain-specific goals and subgoals, combined with positive attributional feedback, will increase students' persistence toward the greater goal (Schunk 1996) as they feel the sense of accomplishment that comes from applying effective learning strategies.

Finally, students must be able to make adjustments to their work *prior to* graded evaluation. At this point students react to feedback and adjust their strategies, typically through rubrics, rating forms, or visual organizers. These concrete self-evaluation methods provide objective feedback serves as a form of item analysis that can be further used to guide instruction and better meet the students' needs.

### *Reflection*

Reflection is a critical part of the self-evaluation process. Reflection helps students think about what they know or have learned while they identify areas of confusion, so they can create new goals. Evaluating what they learned, what they still need to work on, and how they can get there can all support deeper understanding rather than superficial knowledge. Student benefit from explaining their work and their own evaluation of quality through reflective activities such as conferences, written correspondence with parents or peers, and written self-reflections or checklists.


To help teachers implement student self-assessment in the classroom, Rolheiser (1996) identifies four stages of teaching student self-assessment (see Figure 2, next page). At each stage, initiating different levels of teacher and student involvement gradually gives students less structure and specific direction and more responsibility and freedom. In stage 1, teachers involve students in determining criteria. Often students brainstorm ideas and negotiate with teachers to arrive at final criteria that are specific, immediately applicable, and moderately difficult. In this early stage it is important to use students' language in naming and describing criteria.

In stage 2 the teacher shows students how to apply the criteria to evaluate work samples. Providing examples of evaluated work helps students understand, specifically, the meaning of the criteria and how to use them. Students need to practice classifying products using the established criteria. Cooperative learning groups can effectively facilitate this process.

In the third stage teachers provide students feedback concerning their application of the criteria. At this point it is helpful if they show students qualitatively different products to illustrate how criteria are applied. This process requires feedback not about how well students understand and apply the criteria. Discussion allows students to resolve questions and uncertainties about the criteria. Feedback should clearly relate to the criteria and, eventually, students should be able to initiate feedback themselves to justify their ratings and initiate feedback themselves to justify their ratings and initiate a dialogue with the teacher about self-evaluation.

The last stage involves identifying subsequent learning goals and strategies that can attain the goals. Initially, the teacher determines the goals and strategies; eventually students construct their own goals and strategies with teacher guidance. Thus, teachers fully integrate self-assessment into their teaching in stages 3 and 4, when they can give students feedback about self-assessments as well as future instructional goals and learning strategies.

Figure 2. Growth Scheme for Teacher Implementation of Stages of Student Self-Assessment. Adapted from Rolheiser (1996).

Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4	
Level of Implementation	Establishing Criteria	Teaching Students How to Apply Criteria	Providing Feedback to Students on Application of Criteria	Setting learning Goals and Strategies
Beginning	Criteria given to students for their reaction	Examples of applying criteria given to students	Teacher provides feedback	Goals and strategies determined by teacher
Intermediate	Students select criteria from a menu of possibilities	Teacher describes how apply criteria	Feedback provided by both teacher and students	A menu of goals and strategies is provided by teacher
Full	Students generate criteria	Teacher models how criteria apply	Teacher engages students in justifying their feedback	Student constructs goals and strategies

Rolheiser’s “growth scheme” is useful to check how often teachers use student self-evaluation and to determine any necessary improvements in the process. Modifications are needed at different grade levels, but even elementary students can understand and apply criteria to evaluate their own and other’s work. For example, rather than emphasize direct instruction in helping students understand criteria, teachers can help students identify criteria by examining examples of good and not-so-good products. At lower levels teachers can simply provide a list of additional learning activities; higher level students generate their own ideas about what they need to do.

Student involvement in determining how to self-assess is particularly valuable. It enhances student motivation by providing a sense of ownership and responsibility. Engagement also increases intrinsic motivation to base performance more on competence and less on rewards for performance.

**Summary**

We believe that student self-assessment, defined as a dynamic process in which students self-monitor, self-evaluate, and identify correctives to learn, is a critical skill that enhances student motivation and achievement. In the current higher education system of high-stakes accountability there is considerable pressure to focus only on student performance and to minimize the extent to which self-assessment is taught, experienced, and encouraged. Self-assessment represents a process that every teacher can emphasize. As we have indicated, ample research and theory document the importance of self-assessment. When students set goals that aid their improved understanding, and then identify criteria, self-evaluate their progress toward learning, reflect on their learning, and generate strategies for more learning, they will show improved performance with meaningful motivation. Surely, those steps will accomplish two important goals — improved student self-efficacy and confidence to learn — as well as high scores on accountability tests.

### References

1. Andrade H. & Du Y. Student responses to criteria-referenced self-assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 2007. — № 32 (2). — P. 159–181
2. Black P., and William D. “Assessment and Classroom Learning.” *Assessment in Education*. — 1998. — 5(1):7-74.
3. Boud D. *Enhancing learning through self-assessment*. — London: Kogan Page, 1995.
4. Boud D. & Falchikov N. Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 2006. — № 31(4). — P. 399–413.
5. Boud D. & Falchikov N. *Rethinking assessment in higher education*. — London: Kogan Page, 2007.
6. Boud D., Cohen R. & Sampson J. Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 1999. — № 24 (4). — C. 413–426
7. Brew A. What is the scope of self-assessment? In D.Boud, *Enhancing learning through self-assessment*. —London: Kogan Page, 1995. — P. 48–63.
8. Brophy J. *Motivating Students to Learn*. — 2<sup>nd</sup> ed. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum. — 2004.
9. Bruce L. B. *Student Self-Assessment: Making Standards Come Alive // Classroom Leadership*. — 2001. — №(5)1. [Electronic resources]. — URL: Retrieved January 31, 2006, from [http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.MAXIMIZE/menuitem.29d4046bbea38\\_f2eb](http://www.ascd.org/portal/site/ascd/template.MAXIMIZE/menuitem.29d4046bbea38_f2eb) (Date of access 09.05.2017).
10. Dweck C. “Social Motivation: Goals and Social-Cognitive Processes.” In *social Motivation*, ed. J. Juvnen and K.R. Wentzel. —New York: Cambridge University Press, 1996.
11. Joyce B., M. Weil, and E. Galhoun. *Models of Teaching*. — 5<sup>th</sup> ed. Boston: Allyn & Bacon, 2005.
12. Kirby N. F. & Downs C. T. Self-assessment and the disadvantaged student; Potential for encouraging self-regulated learning? *Assessment and Evaluation in Higher Education*. — 2007. — № 32 (4). — P. 475–494.
13. Kitsantas A., R. Reiser, and J. Doster. “Developing Self-Regulated Learners: Goal Setting, Self-evaluation, and Organizational Signals during Acquisition of Procedural Skills” // *Journal of Experimental Education*. — 2004. — № 72. — P. 269–288.
14. Kvale S. A workplace perspective on school assessment, *Workplace Learning SIG American Educational Research Association*. — San Francisco, 2006. — April.
15. Pintrich P. R., and D. H. Schunk. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Englewood Cliffs. — N.J.: Merrill/Prentice Hall, 1996.
16. *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. — 2<sup>nd</sup> ed. Englewood Cliffs. — N. J.: Merrill/Prentice Hall, 2002.
17. Rolheiser C., ed. *Self-evaluation ... Helping Students Get Better at it! A Teacher’s Resource Book*. Toronto: Cooperative Learning Evaluation & Assessment Research Group. — 1996.
18. Rolheiser C., and J.A. Ross. “Student Self-Evaluation: What Research Says and What Practice Shows.” Retrieved November 23, 2005. [Electronic resource] URL: from [http://www.cdl.org/resource-library/articles/self\\_eval.php?type=subject&id=4](http://www.cdl.org/resource-library/articles/self_eval.php?type=subject&id=4) (Date of access 09.05.2017)
19. Sadler D.R. “Formative Assessment and the Design of Instructional Systems.” *Instructional Science*. — 1989. — № 18(2). — P. 119–144
20. “Formative Assessment: Revising the Territory.” *Assessment in Education*. — 1998. — № 5(1). — P. 77–84.
21. Schunk D. H. “Social-Cognitive Theory and Self-regulated Learning.” In *Self-regulated learning and Academic Achievement: Theory, Research and Practice*, ed. D. H. Schunk and B.J. Zimmerman. — New York: Springer-Verlag, 1989. — P. 83–110.
22. Goal and self-evaluative influences during children’s mathematical skill acquisition. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. — San Francisco, 1995. — April.

23. Attributions and the development of self-regulatory competence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. —New York, 1996. — April.
24. Learning Theories: An Educational Perspective. Upper Saddle River. — N.J.: Merrill Prentice/Hall, 2004.
25. Shepard L. A. The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning // In Handbook of Research on Teaching, ed. V. Richardson. —4<sup>th</sup> ed. — Washington, D.C.: American Education Research Association, 2001.
26. Van den berg I., Admiraal W. & Pilot A. Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. Assessment and Evaluation in Higher Education. — 2006. — № 31 (1). — P. 19–36.
27. Zimmerman B. J. 1989. “Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview.” In Theory into Practice. Retrieved June 10, 2006 [Electronic resource] URL: <http://www.sfu.ca/~sbratt/SRL/Becoming%20a%20self-regulated%20learner%20an%20overview.pdf> (Date of access 09.05.2017)

## САМООЦЕНКА СТУДЕНТА: КЛЮЧ К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ

*Бальжир Болортуяа*

Монгольский национальный университет образования

Улан-Батор, Монголия

E-mail: b.bolortuya.flc.mnue@gmail.com

В существующей в настоящее время системе высшего образования, основанной на стандартах, самооценка учащихся зависит от обещания улучшить мотивацию и вовлеченность учащихся, а также обучение. Кроме того, в высших учебных заведениях задачи оценки привлекают внимание учащихся, но как только студенты подают свою работу, они, как правило, становятся не привязанными к оценке. Правильно выполненная самооценка учащегося может способствовать внутренней мотивации, усилиям, контролируемым внутренними силами, целенаправленной цели овладения навыками и более содержательному обучению. Его мощное влияние на успеваемость учащихся — как в оценках в классе, так и в оценках большой подотчетности — позволяет учащимся самим учиться и усваивать критерии оценки успеха. В этой статье мы определим самооценку студентов в высшем образовании и ее важность для влияния на мотивацию и обучение студентов. Мы начнем с подробного определения самооценки, а затем рассмотрим соответствующую теоретическую и исследовательскую литературу, которая поддерживает положительный эффект самооценки учащихся в классе. Наше намерение состоит в том, чтобы показать, что на основе теоретических и прикладных исследований и теории самооценка работает и что, применяя ряд практических шагов, учителя могут помочь в этом виде оценки и получить преимущества.

*Ключевые слова:* самооценка; когнитивные и конструктивистские теории обучения и мотивации; теория метапознания; и теория самоэффективности; самооценка; отражение.

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 81.23

## ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ АФФРИКАТ В БУРЯТСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

© Аюшеева Марина Глебовна

Бурятский государственный университет,

Россия, г. Улан-Удэ,

E-mail: marinvasil@yandex.ru

В статье приводятся данные экспериментально-фонетического анализа сложных согласных звуков на материале бурятского и русского языков, различающиеся между собой как в генетическом, так и типологическом отношении. В исследуемых языках имеются по две аффрикаты — [ts] и [tʃ]. Для бурятского языка оговаривается узкая сфера их употребления, которая ограничивается только заимствованиями из русского и тибетского языков. Были изучены их основные акустические характеристики — длительность, интенсивность и спектральные характеристики, а также выявлены структурные сходства и различия.

**Ключевые слова:** типологическое языкознание; типология языков; бурятский язык; русский язык; сложные звуки; согласные; аффрикаты.

Исследование любых разносистемных языков закономерно приводит к выявлению значительных различий между ними. В данном случае предпринимается попытка анализа акустических характеристик сложных согласных звуков в русском и бурятском языках, отличающихся между собой и генетически, и типологически.

Из представляющих интерес для данного исследования сложных согласных звуков в русском языке наблюдаем две аффрикаты [ts] и [tʃ]. В бурятском языке также имеются подобные аффрикаты [ts] и [tʃ], употребляющиеся в заимствованной из русского и тибетского языков лексике.

Экспериментальный материал для данного исследования составили слова и словосочетания, содержащие данные аффрикаты и сходные им по составу сочетания звуков. Количество стимулов для бурятского языка составило 76, для русского — 322. Материал по каждому из изучаемых языков был начитан двумя дикторами — мужчинами, которые являются носителями литературной нормы данного языка. Запись материала проводилась в лаборатории экспериментальной фонетики им.Л.В.Щербы СПбГУ. Затем записанный материал был введен в АЦП компьютера при помощи программы EDS с частотой дискретизации 22050 Гц по 16-разрядному дополнительному коду. Каждое слово было сохранено в качестве отдельного звукового файла. Полученный оцифрованный материал был подвергнут осциллографическому и спектральному видам анализа. Статистические расчеты были проведены при помощи программы STATISTICA.



Сравнение данных по акустическим характеристикам аффрикат [ts] и [tʃ] в исследуемых языках выявило следующие особенности:

1. В русском и бурятском языках относительная длительность шипящей аффрикаты уступает длительности свистящей (для русского языка — 1,44 и 1,25 соответственно, для бурятского языка — 1,30 и 1,18 соответственно).

2. В рассматриваемых языках длительность смычного компонента аффрикат меньше длительности щелевого компонента (в бурятском: [tʃ] — 52 мс и 81 мс, [ts] — 36 мс и 102 мс; в русском: [tʃ] — 51 мс и 104 мс, [ts] — 57 мс и 110 мс;). В бурятском языке длительность смычного компонента свистящей аффрикаты (33% и 26% соответственно) в процентном отношении меньше, чем в шипящей (38% и 39%). В русском языке соотношение смычных компонентов обеих аффрикат приблизительно одинаковое (33% — для [tʃ], 34% — для [ts]).

3. В данных языках прослеживается сильная зависимость длительности аффрикат и их компонентов от положения в слове: в абсолютном конце слова этот параметр является максимальным.

4. В обоих языках зависимость длительности аффрикат от нахождения их в фонетически выделенном слоге (для бурятского языка это первый слог, для русского — ударный слог) является незначительной. В русском и бурятском языках длительность шипящей аффрикаты (для бурятского — длительность щелевого компонента шипящей аффрикаты) в фонетически выделенном слоге больше, чем в фонетически невыделенном, длительность свистящей аффрикаты (для бурятского — длительность щелевого компонента свистящей аффрикаты) изменяется в противоположном направлении.

5. В изучаемых языках длительность аффрикат и их компонентов существенно варьирует в зависимости от фонетического контекста. Для данных языков было отмечено наличие реализаций аффрикат с очень коротким смычным элементом. В нескольких случаях встретились реализации аффрикат с преобладающим смычным элементом.

6. Для русского возможно сравнение глухих и звонких реализаций аффрикат. В русском языке — звонкие аллофоны аффрикат уступают по длительности глухим.

7. В русском и бурятском языках интенсивность шипящей аффрикаты больше интенсивности свистящей.

8. В обоих языках наблюдается универсальная зависимость спектральных характеристик от качества щелевой фазы: верхние и нижние границы областей усиления частот шипящей аффрикаты располагаются гораздо ниже, чем у свистящей.

9. В бурятском языке наряду с монофонемными аффрикатами /ts/ и /tʃ/ имеются полифонемные сочетания /t+s/ и /t+ʃ/, которые встречаются как на стыке морфем, так и внутри морфемы. Объективными признаками, отличающими аффрикаты от данных сочетаний, являются длительность и спектральные характеристики. В русском языке обнаруживается тенденция произносить свистящую аффрикату как внутри морфемы, так и на стыке морфем. Внутри шипящей аффрикаты в русском языке морфемная граница не проходит.

Полученные результаты дают новый материал для типологической интерпретации тех особенностей, которые формируют звуковые последовательности.

### *Литература*

1. Васильева М. Г. Сложные согласные звуки в фонетическом и фонологическом отношении (экспериментально-фонетическое исследование на материале халха-монгольского, бурятского и русского языков). [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19: защищена 24.10.03: утв. 19.03.04 / Васильева Марина Глебовна. — СПб., 2003. — 227 с.

### TYPOLOGICAL PECULIARITIES OF REALIZATION OF AFFRICATES IN BURYAT AND RUSSIAN

*Marina G. Aiusheeva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: marinvasil@yandex.ru

The article gives the data from an experimental phonetic research of compound consonants on the material of Buryat and Russian which are different between each other both in genetic and typological relations. Each of the languages under the research has two affricates, i.e. [ts] and [tʃ]. In the Buryat language they have a narrow sphere of usage which is restricted with loan words from Russian and Tibetan. The main acoustic features have been investigated, i.e. duration, intensity and spectral characteristics, and their structural similarities and differences have been revealed as well.

*Keywords:* typological linguistics; typology of languages; the Buryat language; the Russian language; compound sounds; consonants; affricates.

**ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВ  
*FÉMINITÉ* И *MASCULINITÉ***

© **Бадмаева Елена Содномовна**

Бурятский государственный университет  
Россия, г. Улан-Удэ  
E-mail: umu\_badmaeva@mail.ru

© **Семенова Мария Владимировна**

Бурятский государственный университет  
Россия, г. Улан-Удэ  
E-mail: smv\_1978@mail.ru

В статье рассматриваются паремии отражающие взаимодействие и модели поведения человека в зависимости от пола. Авторами представлены результаты лингвистического моделирования концептуальных пространств с позиции гендерного подхода и с учетом социокультурных факторов. Как доказывают авторы, паремии вербализуют концепты, входящие в концептуальные пространства *FÉMINITÉ* и *MASCULINITÉ* французской национальной культуры. Как видно из приведенных в статье примеров совокупности лингвокультурных концептов формируются в сознании человека, отражают его представления о мужественности и женственности и являются единицами коллективного сознания, имеющие языковой выражение и характерную этно-и социокультурную специфику.

**Ключевые слова:** гендер; концепт; концептуальное пространство; маскулинность; фемининность; паремия; фразеологизм.

Термин «концептуальное пространство» представляет несомненный интерес для современной лингвистики, поскольку вопрос о пространственном моделировании лингвистических систем открывает возможность увидеть организацию языка с помощью представления о его стратификации в многомерном признаковом пространстве.

Концептуальное пространство представляет собой некую «абстракцию», нечто из сферы ментального, состоящего из множеств, которые в совокупности являются отражением реальной действительности — реального пространства. Задача лингвиста, на наш взгляд, состоит в том, чтобы по данным определенного языка попытаться сконструировать модель концептуальных пространств, отражающих гендерные различия, реально существующие в той или иной культуре между представителями разных полов.

Итак, такие гендерные феномены как маскулинность и фемининность можно представить в модели концептуальных пространств *FÉMINITÉ* и *MASCULINITÉ*, под которыми понимаются совокупности лингвокультурных концептов, сформированные в сознании человека и отражающие его представления о мужском и женском началах. При этом лингвокультурный концепт представляет собой единицу коллективного сознания, имеющую языковое выражение и отмеченную этно- и социокультурной спецификой.

Исходя из того факта, что маскулинность и фемининность не являются только лишь следствием действия природных факторов, но в большей степени обусловлены культурной традицией, что позволяет рассматривать их как концептуальные пространства, состоящие из совокупности культурных концептов. Следова-

тельно, для их исследования оправданно применение понятийного аппарата лингвокультурологии. По мнению В. И. Карасика, когнитивные концепты — это индивидуальные содержательные ментальные образования, структурирующие и реструктурирующие окружающую действительность, а культурные концепты — это коллективные содержательные ментальные образования, фиксирующие своеобразие соответствующей культуры. С позиций когнитивной лингвистики мы движемся от человека к культуре, с позиций лингвокультурологии — от культуры к человеку [1, с. 12-16].

Связь концептуальной системы с физическим и культурным опытом объясняет принцип антропоморфизма, действующий в номинативной системе языка. Так, номинации «мужественность» и «женственность» встречаются во всех космогонических представлениях народов, являясь изоморфными двум ипостасям человеческого бытия — мужчинам и женщинам, объединяющих в себе совокупность противоположных начал. В любой мифологической картине мира присутствует ряд бинарных оппозиций: *верх* — *низ*; *свет* — *тьма*; *правое* — *левое* и т.д. Во многих философских системах также имеет место ряд полярных категорий: природа — культура; активность — пассивность; рациональность — иррациональность, логика — эмоции; дух — материя; власть — подчинение.

Левый член каждой из оппозиций атрибутируется мужественности, а правый — женственности. Важно подчеркнуть, что каждая пара признаков составляет самостоятельную оппозицию, не имеющую причинно-следственной связи с принадлежностью людей к тому или иному полу. Однако каждому из полов приписывается набор соответствующих качеств, играющих важную роль в создании прототипа мужского и женского в общественном и индивидуальном сознании. Так, в древнекитайской мифологии и натурфилософии обнаруживаются два противоположных начала — темное *инь* и светлое *ян*, практически постоянно выступающие в парном сочетании [2, с. 75–80].

На наш взгляд, фразеологический и паремиологический фонд как «зеркало культуры» того или иного этноса помогает более полно раскрыть механизмы воплощения и трансляции гендерных стереотипов как частных видов социальных стереотипов в целом.

Одним из способов исследования феноменов фемининности и маскулинности в языке является лингвистическое моделирование концептуальных пространств с позиций гендерного подхода с учетом социокультурных факторов, а также описание гендерно обусловленных фразеологизмов и паремий, вырбализующих концепты, составляющие концептуальные пространства **ФЕМИНИННОСТИ** и **МАСКУЛИННОСТИ** в различных национальных культурах.

Отбор практического материала (фразеологических и паремиологических единиц) в данном исследовании осуществляется по семантическому и структурному принципам. Рассматривались единицы, отмеченные гендерной спецификой, то есть касающиеся социальных аспектов проявления фемининности и маскулинности.

Основным фактором, повлиявшим на выбор паремий в качестве предмета исследования, послужило то, что они отражают взаимодействие и модели поведения человека в зависимости от пола. Пословицы представляют собой важный и интереснейший источник интерпретации, так как они являются прескрипциями-стереотипами народного самосознания, дающими широкий простор для выбора с

целью самоидентификации [4, с. 240]. Таким образом, исследование пословиц и поговорок необходимо с позиции лингвокультурологического подхода.

В ходе исследования выявлено 619 гендерно маркированных фразеологических единиц и паремии с указанием к фемининной сфере, а также 403 единицы, относящиеся к мужской гендерной роли. Анализ выделенного эмпирического материала позволяет отнести их к концептам, составляющим концептуальные пространства *FÉMINITÉ*: *INCONSTANCE*, *DÉPENDANCE*, *VICE*, *BÊTISE*, *COQUETTERIE*, *HYPOCRISIE*, *LOQUACITÉ*, *CUPIDITÉ*, *BEAUTÉ*, *BONTÉ*, *CHASTETÉ*, *MATERNITÉ*, *MECHANCETÉ*, *ÉMOTIVITÉ* и *MASCULINITÉ*: *PUISSANCE*, *INTELLIGENCE*, *COURAGE*, *INCONSTANCE*, *FERMETÉ*, *BEAUTÉ*, *PATERNITÉ*.

Наличие концепта *LOQUACITÉ*, входящего в состав концептуального пространства *FÉMINITÉ*, свидетельствует о стереотипном суждении, согласно которому типично фемининным качеством является склонность много говорить: *Le silence est le plus beau bijou d'une femme, mais elle porte rarement* («Молчание — самое красивое женское украшение, но она так редко его носит»), фразеологизмы и паремии, вербализующие концепт *BÊTISE*, воплощает гендерный стереотип о низких, по сравнению с мужчинами, интеллектуальных способностях женщин. Недалекость, ограниченность женских умственных способностей отражается в таких пословицах, как: *Pourceaux, femmes et abeilles ne peuvent être détournés* («Свиней, женщин и пчел невозможно развернуть (отговорить)»); *Les filles et le poules pas trop errer se perdent* («Девушкам и курицам не составляет труда заблудиться»).

Большое значение имеет красота женщины, причем важным является сочетание красоты внешней и красоты внутреннего мира — доброты, нежности, обаяния, а также трудолюбия и хозяйственности: *Trois choses rafraîchissent le cœur et délivrent du chagrin : l'eau, les fleurs, la beauté féminine* («Три вещи радуют сердце и избавляют от грусти: вода, цветы и женская красота»)

Важнейшей ролью женщины является роль матери, так как именно здесь женщина обнаруживает свое предназначение и выступает олицетворением любви, доброты, заботы и нежности. Для французской модели фемининности типичной является характеристика женщины как личности, бурно и открыто проявляющей свои эмоции *Femme rit quand elle peut, et pleure quand elle veut* («Женщина смеется, когда может, и плачет, когда хочет»).

К фемининным качествам, по данным французского языка, относится доброта, мягкость — *femme crédule*; *femme de cœur*, и, в то же время — лживость, злобный, вздорный характер. Данный факт демонстрируется в примерах: *La nature a donné à la femme son pouvoir de mensonge* («Сама природа наделила женщину способностью лгать»); *La race des femmes est de nature* («Сущность женщины заключается в предательстве»).

К особенностям французской модели фемининности следует отнести кокетливое поведение — *La coquetterie, c'est la véritable poésie des femmes* («Кокетство — истинная поэзия женщины») и алчность — *Pour se procurer de l'argent, rien de plus ingénieux qu'une femme* («Никто не обладает столь абсолютным гением в добывании денег, чем женщина»).

Невозможность конструирования единого образа маскулинности обуславливает необходимость исследования положения мужчин и особенностей мужского самосознания в определенной конкретной стране, культурном контексте. Поэто-

му, на наш взгляд, необходимо попытаться сконструировать модели маскулинности, релевантные для каждой отдельной социокультурной общности, в данном случае французской. В ходе анализа были выделены 403 фразеологические единицы и поговорки, относящиеся к мужской гендерной роли, которые можно отнести к концептам, составляющим концептуальное пространство *MASCULINITÉ: PUISSANCE, INTELLIGENCE, COURAGE, INCONSTANCE, FERMETÉ, BEAUTÉ, PATERNITÉ*.

Одним из ведущих свойств маскулинности является такое качество мужчины, как смелость. Данный факт обусловлен тем, что военная стезя всегда была мужской прерогативой, а поле битвы — основным местом проявления мужества. Сходство прослеживается и в гендерном стереотипе, согласно которому мужчине свойственна твердость характера и физическая сила: *homme de fer*.

Следует добавить, что такие ипостаси мужчины и женщины, как отец и мать, традиционно символизируют собой любовь и заботу, однако материнская любовь более милосердная и всепрощающая, нежели отцовская — более суровая и сдержанная. Основным занятием отца признается материальное обеспечение семьи: *Un père est un banquier donné par la nature* («Отец — это банкир, данный природой»). Общепринятыми являются гендерные стереотипы, согласно которым мужчине достаточно не иметь явных внешних уродств, чтобы его назвали красавцем: *Il est assez beau qui a tous ses membres* («Достаточно иметь все конечности, чтобы называться красавцем»), здесь, на наш взгляд, отражается явно ироничное отношение к эталонному образу красивого мужчины, а также стереотип о более высоких интеллектуальных способностях мужчины и ему предписывается быть лидером и добытчиком в семье: *Consulte ta femme et fais à ta tête* («Посоветуйся с женой и сделай по-своему»).

Таким образом, концептуальные пространства *FÉMINITÉ* и *MASCULINITÉ* представляют собой ментальные сущности, состоящие из самых различных явлений действительности, объединенных общей идеей охарактеризовать качества присутствующие женщине или мужчине.

#### *Литература*

1. Карасик В. И., Слышкин Г. Г. Базовые характеристики лингвокультурных концептов // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. Волгоград: Парадигма, 2005. Т. 1. — С. 12 — 16.
2. Кирилина А. В. МУЖЕСТВЕННОСТЬ и ЖЕНСТВЕННОСТЬ как культурные концепты // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание. — Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001. С. 75-80.
3. Телия В.Н. Русская фразеология: семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. — М.: Школа «Языки рус. культуры», 1996. — 288 с.

LINGUISTIC MODELING OF THE CONCEPTUAL SPACES *FÉMINITÉ*  
AND *MASCULINITÉ*

*Elena S. Badmaeva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: umu\_badmaeva@mail.ru

*Maria V. Semenova*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: smv\_1978@mail.ru

The article deals with paroemiae reflecting the interaction and patterns of human behavior depending on gender. The authors present the results of linguistic modeling of conceptual spaces from the perspective of the gender approach and taking into account sociocultural factors. The authors prove paroemiae verbalize the concepts that are included in the conceptual spaces of *FÉMINITÉ* and *MASCULINITÉ* of the French national culture. As can be seen from the examples given in the article, the set of linguocultural concepts are formed in the mind of a person, reflect his perception of masculinity and femininity and act as units of collective consciousness that have a linguistic aspect and distinctive ethno-and sociocultural context.

Keywords: gender; concept; conceptual field; masculinity, femininity; paroemia; phraseology.

## МОДЕЛИ РЕДУПЛИКАЦИИ ИМЕН ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

© Базарова Анна Николаевна

Бурятский государственный университет,

Россия, г. Улан-Удэ,

E-mail: anna.bazarova2014@yandex.ru

В этой статье автор описывает некоторые особенности редупликации имен прилагательных в китайском языке. Способы дублирования односложных и двусложных прилагательных представлены моделями АА, ААВВ, АВАВ, АВВ, А里АВ. Показаны примеры образования дублированных прилагательных по этим моделям.

**Ключевые слова:** китайский язык; синтаксис; редупликация; имя прилагательное.

Явление редупликации является весьма типично для китайского языка. Китайские специалисты ввели в оборот термин 重叠 (дублирование) для обозначения редупликации морфем. Чаще всего приему редупликации подвергаются прилагательные в китайской речи. Как отмечают исследователи, функция редупликации прилагательных в китайском языке заключается в придании интенсивности качеству, усилению признака, обозначаемого прилагательным. [1, с.69-71].

Рассмотрим самые основные модели редупликации имен прилагательных:

1. АА, 2. ААВВ, 3. АВАВ, 4. АВВ, 5. А里АВ, где А — первый компонент лексической единицы, В — второй компонент. [2, с.17; 4, с. 32-33].

1. Редупликаты модели А:

- выступают в роли определения и сказуемого: 乱乱、清清、酸酸、瘦瘦、鲜鲜。
- выступают в роли обстоятельства: 重重、粗粗、坏坏、温温、急急。
- выступают в роли комплемента: 矮矮、短短、黑黑、鼓鼓、亮亮。
- выступают в роли обстоятельства, комплемента: 饱饱、高高、牢牢、快快、足足、嫩嫩。

2. Редупликаты модели ААВВ:

- не выступают в роли обстоятельства и комплемента: 白白嫩嫩、浪浪漫漫、幽幽暗暗、肮肮脏脏、暗暗淡淡、小小气气、新新鲜鲜。
- выступают в роли только обстоятельства: 尊尊贵贵、严严肃肃、亲亲密密、悠悠扬扬、勤勤俭俭、正正试试、扑扑簌簌、畅畅快快、周周正正。
- выступают в роли комплемента: 粗粗拉拉、清清凉凉、破破旧旧、死死板板、呆呆板板、悲悲切切、苍苍茫茫、凄凄凉凉、朴朴素素。
- выступают в роли обстоятельства и комплемента: 别别扭扭、匆匆忙忙、沉沉稳稳、严严实实、草草率率、从从容容、圆圆满满。

3. Редупликаты модели АВАВ:

- не выступают в роли обстоятельства и комплемента: 碧绿碧绿、苍白苍白、火烫火烫、阴冷阴冷、崭绿崭绿、碧蓝碧蓝、白嫩白嫩。
- выступают в роли обстоятельства: 火热火热。
- выступают в роли комплемента: 灰白灰白、滚烫滚烫、火红火红、铁青铁青、血红血红、溜光溜光、焦黄焦黄。



– выступают в роли обстоятельства, комплемента: 笔直笔直、笔挺笔挺。

#### 4. Редупликаты модели АВВ:

– не выступают в роли обстоятельства и комплемента: 暗淡淡、白嫩嫩、白皙皙、古板板、胡润润。

– выступают в роли только обстоятельства: 悲切切、孤单单、厚实实。

– выступают в роли только комплемента: 光滑滑、金黄黄、亮堂堂、冷静静。

– выступают в роли обстоятельства, комплемента: 活泼泼、水灵灵、油光光。

#### 5. Редупликаты модели А里АВ:

– не выступают в роли обстоятельства и комплемента: 别理别抽、古里古怪、马里马虎。

– выступают в роли только обстоятельства: 荒里荒唐、慌里慌张、冤里冤枉。

– выступают в роли только комплемента: 邋里邋遢、土里土气。

– выступают в роли обстоятельства и комплемента: 糊里糊涂、洋里洋气、罗里罗嗦。[1, с.69-71].

Китайский лингвист Ван Цилун, проанализировав 2110 имен прилагательных китайского языка, отмечает, что 316 из них являются односложными прилагательными. 157 из которых редуплицированы по модели АА. Оставшиеся 1704 лексические единицы — двусложные прилагательные, состоящие из двух компонентов АВ. Среди двусложных имен прилагательных по модели ААВВ удваиваются 350 лексических единиц, по модели АВАВ — 38, лишь 22 — по модели А里АВ. Ван Цилун указывает, что подвергаются редупликации в подавляющем большинстве прилагательные с копулятивным типом связи, в частности «прилагательное + прилагательное» [3, с. 151–154].

Таким образом, редупликация имен прилагательных выполняет словообразовательную функцию, играет важную роль в создании новых лексических единиц и в обогащении лексики современного китайского языка, и тем самым привлекает внимание для дальнейшего пристального изучения этого вопроса.

#### *Литература*

1. Дамдинова Б-Х. В., Базарова А. Н. К вопросу о редупликации имен прилагательных в современном китайском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 5-1 (59). — С. 69–71.

2. 黄伯荣, 廖序东. 现代汉语. 下册【М】, 北京: 高等教育出版社, 2005. 281 页. Хуан Божун, Ляо Сюйдун. Современный китайский язык. Пекин: Высшее образование, 2005. 281 с.

3. 王启龙. 现代汉语形容词计量研究【М】, 北京: 北京语言大学出版社, 2003. — 139页, 151–154页. Ван Цилун. Статистическое исследование имен прилагательных в современном китайском языке. — Пекин: Изд-во Пекинского лингв. ун-та, 2003. — 139 с.

## THE REDUPLICATION MODELS OF ADJECTIVES IN CHINESE LANGUAGE

*Anna N. Bazarova*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: anna.bazarova2014@yandex.ru

In this article the author depicts some features of reduplication of adjectives in Chinese Language. The methods of doubling monosyllabic and disyllabic adjectives by models AA, AABB, ABAB, ABB, A里AB are described. The examples of doubled adjectives formation by these models are given.

*Keywords:* the Chinese language; syntax; reduplication; adjective.

## К КАТЕГОРИИ ПОСЕССИВНОСТИ В АНГЛИЙСКОМ, РУССКОМ И БУРЯТСКОМ ЯЗЫКАХ

© Буланова Марфа Николаевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

В статье рассматривается категория посессивности, в связи с тем, что она является универсальной, она присутствует в любом языке. Анализируются средства выражения посессивности на примере трех языков: английского, русского и бурятского. Также выделены характерные для каждого языка способы выражения рассматриваемой категории.

*Ключевые слова:* посессивность; средства выражения; посессивные конструкции.

В последнее время со стороны лингвистов наблюдается повышенный интерес к языковым категориям, потому что именно при помощи языка происходит концептуализация и категоризация окружающей действительности. В центре внимания лингвистов такие категории как времени, локативности, пространства, причины и т.п. Наряду с данными категориями в языке существует категория посессивности (принадлежности, притяжательности). Категория посессивности — категория универсальная, она присутствует во всех языках, так как обладание материальными или духовными ценностями являлось и является неотъемлемой частью существования человека.

Следует отметить, что многие вопросы, касающиеся категории посессивности и средств ее выражения, не раз освещались в работах отечественных и зарубежных ученых (Е. М. Вольф, О. Н. Селиверстова, А. В. Бондарко, М. В. Милованова, Б. Хайне, Г. Зайлер).

Б. Хайне в своей работе [1, 39] предложил когнитивно-функциональный анализ категории посессивности. Категория посессивности может быть выражена следующими составляющими: посессор (обладатель) и объект посессивности (обладаемое), которые находятся в определенной близости и без временных ограничений. У Х. Зайлера находим практически подобное определение: «Лингвистический посессор является репрезентацией отношений между двумя субстанциями. Субстанция А, называемая посессором, прототипически одушевленная, конкретнее — является человеком, а если еще более сузить определение, обладает индивидуальностью или близка к говорящему» [2, 4].

Таким образом, посессивность — это определенное отношение между обладателем и обладаемым, которое можно вывести из лексического значения посессора и его субъекта [3, 159].

Известно, что прототипическими отношениями посессивности являются отношения принадлежности и отношение части к целому. Данные отношения могут быть выражены морфологически, лексически и синтаксически.

Так, в русском языке есть специальные аффиксы, так называемые притяжательные, в составе того слова, которое обозначает обладателя, «Гон-ин, собач-ий, Антон-ов, студенче-ск-ий», в состав которых входит посессивный суффикс. В бурятском языке также присутствуют специальные суффиксы, ср.: «хүн-эй (человека), кино-гой, Вер-ын, Тан-иин, харгы-н (дороги)». В английском же язы-

ке отсутствуют подобные примеры в силу строя самого языка. Рассмотрим другие случаи выражения притяжательности: окончание родительного падежа: в русском языке «машина брат-а», «семья подруг-и», в бурятском языке: морин-ой һуул (хвост лошади), гэр-ый сонхо (окно дома). В английском языке морфологический способ один — при помощи апострофа и окончания 's: the boy's book, Pete's friend.

Также почти в каждом языке отмечаются особые языковые формы как притяжательные местоимения: они обозначают обладателя, но, как правило, в их составе невозможно вычленить показатель посессивности, ср. русск. мой, твой, его, ее, наш, ваш, их или англ. my, your, his, her, its, our, their; бур. мини, танай, шини, тэдэнэй, манай, тэрээнэй.

Следует отметить, что помимо местоимений в бурятском языке есть такое грамматическое понятие как притяжание. Оно в бурятском языке бывает двоякого вида: личное притяжание (нюурта хамаадал) и безличное притяжание, или возвратное притяжание (өөртэ хамаадал), которые в основном соответствуют русским притяжательным местоимениям мой, твой, его, ваш, их, свой.

Личное притяжание показывает принадлежность одного предмета какому-нибудь лицу и выражается личными местоимениями в форме одного из трех лиц единственного или множественного числа родительного падеже [4].

Напр. 1л. Им. П. мори -мни мори -мнай

2 л. морин-шни морин-гнай

3 л. морин-иинь морид-ынь

Синтаксически посессивное отношение может быть выражено с помощью различных предложных конструкций или при помощи предложения. Предложная конструкция встречается только в английском языке: the room of her father.

Предикативную посессивность можно считать прототипической, так как в ней представлены и посессор, и объект обладания. Ср. У меня есть собака. Намда нохээ бии. I have a dog. В русском и бурятском языках посессивность выражена глаголом быть (есть), а в английском языке глаголом to have, что обусловлено тем, что они относятся к разным языкам Habeo-языкам и Esse — языкам. В Esse — языках используются глаголы бытия, а в Habeo-языках глаголы обладания.

Анализ посессивных конструкций в рассматриваемых языках свидетельствует о том, что в английском и бурятском языках наиболее распространенными являются морфологические и лексические способы выражения посессивности, в то время как в русском языке синтаксический способ преобладает в некоторой степени.

#### *Литература*

1. Дондуков У.-Ж. Ш., Пахутова Е. Г. Учебник бурятского языка. Для знающих русский язык. — Улан-Удэ: Бурят. кн. изд-во 1990. — 176 с.
2. Милованова М. В. Понятие посессивности: проблемы определения и структуры // Вестник ВолГУ. — 2007. — Сер. 2, вып. 6. — С. 95–102.
3. Heine В. Possession. Cognitive sources, forces, and grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
4. Seiler Н. Possession as an operational dimension of language. — Tübingen: Gunter Narr, 1983. — 320 p.

TO THE CATEGORY OF POSSESSIVENESS IN ENGLISH,  
RUSSIAN AND BURYAT LANGUAGES

*Marfa N. Bulanova*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: mar-bashkueva@yandex.ru

The article considers the category of possessiveness, due to the fact that it is a universal category, it exists in any language. The author analyzes the means of expression of possessiveness on the example of three languages: English, Russian and Buryat. Also characteristic ways of expressing these categories for each language are highlighted.

*Keywords:* possessiveness; means of expression; possessive constructions.

## КОНТЕКСТ ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В МОНГОЛЬСКИХ ЯЗЫКАХ

© Золтоева Ольга Филипповна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: zoph2012@mail.ru

Изучение контекста имен собственных показывает, что имена собственные обладают не только глубокой культурной спецификой, но также находятся в тесной связи с восприятием мира, отражают его понимание. Имена собственные проясняют понимание места денотата в обществе и в мире, в том числе. Формирование системы собственных имен обусловлено такими детерминативными факторами как этимология, мода на имена, звуковая сочетаемость, претензия на исключительность, социальный статус и пр.

**Ключевые слова:** имена собственные; монгольские языки; контекст; этимология; значение.

The study of using of Mongolian personal noun is closely connected with the study of the context of a proper name. What is the meaning of term ‘context’? In linguistics, the term “context” means an environment of the language unit: conditions and peculiarities of its use in the language. A context has physical and communicative dimensions such as time, space, names, signs and symbols. So, our further goal is to observe the conditions and peculiarities of Mongolian personal nouns through their using in time, space and different situations.

It is well known that personal nouns clearly reflect the different cultural tendencies; they are an indicator of the progress and regress of linguistic and cultural normalization. We investigate context of Mongolian proper noun through the etymology, the reasons of origin and the use of a proper noun including dimensions like time, space, signs and symbols. The process of denotation helps to show, in particular, an understanding of the human position and the role of human in society, the place of the object in the world and between and among the other objects.

Now, let’s demonstrate some examples of context of Mongolian proper nouns.

The process of denotation is not only a process of giving a name to an object, but also it is a process of the transformation of dreams into reality. Earlier, the name was perceived as a tool of managing and achieving of the cherished goals. The significant changes in the life of denotatum led to the changes in his name reflected in giving new name or title, which was functioned as a name.

We remember the example of giving name-title of Chinggis Khaan to Temuuchin when he was inaugurated; the example of giving nickname of Teb-teñri (‘middle of the sky’, ‘right sky’, ‘right celestial’) to shaman Kōkōčū (~ Kōkečū) who plaid an important role in the destiny of Chinggis Khaan, the example of changing name of Batu menke into Dayan Khaan (‘king of all people’), so he could rule over all people [1]. These examples tell us about presence of ideological component in personal noun.

Besides, the denotation is an attempt of denotatum to prove his own uniqueness. The using of traditional anthroponomical model of two components in Mongolia until 1997 has generated the frequent repetition of the same names. The frequent repetition of the same names led to the problems with individualization and identification of person. Just few years ago in Ulaanbaatar there were counted tens of thousands of resi-

dents with the personal names like Altantsetseg, Naranbaatar, Uranchimeg, Boldbaatar and so on [2].

The new reform in giving Mongolian name process like recovering of surname (mong. *овор*, or genonym) on paternal line took an important role to provide cleanness of kin, to regulate marriage and to deepen knowledge about their own roots. Mongolian anthroponymical model was changed into official anthroponymical model with three components of surname (*овор*), father's name and personal name. An important timely change of giving name's structure at the same time has gave the repetition of some surnames differed from another surnames with their special semantic component. For example, Mongolian surname *Borjigin* is very popular among the Mongols. Formally, this surname means exceptionalism of denotatum among the others and officially it means his belonging to the gold kin of Chinggis Khaan.

Let's see how context of toponyms appears. One of the components of Mongolian geographical name as a rule is lexeme or geographical term *уул* ('mountain'), and other components are epithets like *bogdo* ('saint', 'sacred'), *munkh* ('eternal', 'everlasting'), *buyant* ('virtuous'), *khaan* ('king'), *noyon* ('prince'), *khairkhan* ('dear', 'darling'), etc.

The names of mountains, rivers and lakes *Bayanzurkh*, *Khairkhan*, *Buren Khairkhan*, *Mandalt Khairkhan*, *Bogd uul*, *Ikh Khairkhan*, *Khatan Tuul*, *Tusheet gun*, *Dalai nuur* show that euphemisation takes place as a result of substitution of proper names with titles that awarded to the object as a sign of their respect. Euphemisation takes place also with combination of proper names and lexemes meant respect and honor. In particular, the *Orkhon River* has title *Tusheet gun*, and the *Khulen Buir Lake* named as *Dalai nuur*.

Now only in historical documents we can find Mongolian geographical names functioned in the Manchu period. For examples, *Dalai khaany aimgiin Bayadyn Erkh Chin van Jonon beiliin khoshuud*, *Zasagt khaany aimgiin Manbazar vangiin khoshuu*; or *Set-sen khaany aimag*, *Tusheet khaany aimag*, etc. The territories with these names differed from the others because of their belonging to some special owners with the titles *khan* and *van*.

Does fashion has influence on formation of personal names system? No doubt, it is one of the determining factors involving in the process of nomination. Accordingly, the name has a direct relation on status of denotatum. Just remember actively borrowed names among the Kalmyks, the Buryats and the Mongols in the middle of the XXth century. What is the situation with popular names now? Now the popularity of personal names has a connection with strong interest in national culture, cultural revival and, at least, even with development of democracy in Mongolian people. Now the names like *kalm. Алдр, Баатр, Мөргн, Цецн, Буйнта, Бата, вуг. Алдар, Байр, Буянто, Мунко, Байра, Саяна, Алтана, монг. Тэмүүлэн, Батбаяр, Болор(маа), Ганболд, Дэлгэр, Мишээл, Тамир, Өэлүн, Хулан, Уянга* and other anthroponymes continue to be in the status of popular. No wonder, how many objects and things we meet in Mongolia having the name of Chinggis Khaan. We can find the international airport, streets, university, restaurants, hotels, vodka named Chinggis Khaan. The name of great conqueror has become a worldwide famous brand.

The investigation of proper nouns's context also finds a connection with tradition of taboo in pronunciation of Mongolian proper nouns. According to the Kalmyk tradition of using female language *хадм, хадмлн* it was forbidden for a wife to pronounce not only the names of alive or dead senior relatives of husband but to prohibit even the nicknames of dogs, whose owners were relatives by maternal line of husband [3]. The

semantic and also phonetic euphemisms in Kalmyk and Mongolian languages are used to pronounce the words relating to husband and the relatives of husband. There are the words like kalm. хадм эцк «father-in-law», хадм эх «mother-in-law», баажа «the elder brother», хаха «aunt», аажа «the elder sister», авх «uncle», жееж «the elder kinswoman». As for the marriage partners it is forbidden to pronounce the names of each others, instead of the names there were used the different words for husband like mong. гэрийн эзэн, манай хгн, Өвгөн, хггхдийн эцэг, хггшин, kalm. мана күн, герин эзн, and for wife like mong. галын хгн, гэрийн хгн, тогооны хгн, хггшин?; kalm. герин күүкн күн, хээс бэрдг, мана гергн.

In Kalmyk we find the examples of using of the taboo language хадм, хадмлн in some words. Thus, lexeme хар was replaced with баран; цахан → гилэн; чон → уульдг → теегин ноха → кеерин ноха; сүк → балт → чавчур; манж → шев. It was also forbidden for wife to call her husband with his own name, so the personal names like Санж was changed into Янж, Манж into Шевэ, Дорж into Корж, Бадм into Ядм [3]. In addition, besides taboo on verbal action, there was prohibition on many actions of non-verbal behavior.

Proper names not only have deep cultural specificity, but also are in connection with perception of the world and in some way reflect its cognition. Personal nouns help to clarify the understanding of man's place in society. The position of referent in society, his age, types of public formations, the size and type of society, the passport rules and life situations have a big influence on the forms of anthroponyms. Formation of personal nouns' system is conditioned by the determining factors like etymology, fashion, phonetic compatibility between surname (mong. ovog) and name (mong. ner), prestige, claims to exclusivity, social status, etc.

In conclusion, it should be said that context is very important part of investigation of proper nouns. It shows how the different cultural tendencies in society reflect on context of proper nouns and their using in language.

### *References*

1. Vladimirtcov B. Comparative grammar of Mongolian written language and Khalkha dialect. — Leningrad, 1929.
2. Besud J. Serjee Mongolian proper names. — Ulaanbaatar, 1999.
3. Bitkeeva G. Principles of rhyming of female taboo words in Kalmyk language. — Moscow, 1976. — P. 200–214.

### CONTEXT OF PROPER NOUNS IN MONGOLIAN LANGUAGES

*Olga Ph. Zoltoeva*

Buryat State University,  
Russian Federation, Ulan Ude,  
E-mail: zoph2012@mail.ru

The investigation of context of proper nouns shows that they not only have deep cultural specificity, but also are in connection with perception of the world and no doubt reflect its cognition. Proper nouns clarify the understanding of denotate's place in the society and in the worlds as well. Formation of proper nouns' system is conditioned by the determining factors like etymology, fashion, phonetic compatibility, claims to exclusivity, social status, etc.

*Keywords:* proper nouns; Mongolian languages; context; etymology; meaning.



## ОБРАТНАЯ ПУНКТУАЦИОННАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ В ПЕРЕВОДЕ ТЕКСТОВОГО КОНТЕНТА ВЕБ-САЙТОВ

© Кондратьева Елена Олеговна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: yelenaivankina@gmail.com

Статья посвящена результатам исследования пунктуационной интерференции в переводах текстового наполнения англоязычных веб-сайтов на русский язык носителями переводящего языка, обучающимися на IV курсе бакалавриата по специальности «Перевод и переводоведение». Приведены примеры наиболее распространенных пунктуационных ошибок, допущенных испытуемыми студентами.

**Ключевые слова:** перевод; обратная интерференция; пунктуационные ошибки; пунктуационная интерференция.

Пунктуация в СМИ, в материалах на официальных веб-сайтах, в отличие от художественного текста с авторским подходом к употреблению знаков препинания, в основе своей (теоретически) подчиняется установившимся в языке правилам. Исходя из этого, мы придерживаемся мнения, что при переводе, к примеру, текстового наполнения веб-сайтов переводчик должен знать если не все тонкости расстановки знаков препинания как на ПЯ, так и на ИЯ, то по меньшей мере основные случаи их употребления в обоих языках, с тем чтобы уметь правильно идентифицировать их функцию на ИЯ и адекватно отражать ее в переводе. Часто именно незнание нормы приводит к интерференции, как к прямой, так и к обратной, когда интерферирующим оказывается иностранный язык, воздействующий в сознании переводчика на систему его родного языка.

Так, ранее мы рассмотрели наиболее часто встречающиеся в нашей практике пунктуационные ошибки, возникающие в результате, как мы полагаем, обратной пунктуационной интерференции, когда переводчики, являющиеся носителями русского языка, переносят английские пунктуационные знаки в ПТ на русском языке. В результате наших наблюдений мы установили следующие наиболее распространенные случаи интерференции:

- перенос запятой, отделяющей английские introductory adverbial phrases («вводные обстоятельственные обороты»);
- перенос точки с запятой перед частью предложения, поясняющей или раскрывающей предыдущую его часть (т. е. вместо русскоязычного двоеточия);
- употребление тире вместо двоеточия при уточнении, разъяснении первой части предложения посредством второй части;
- оформление перечней на ПЯ в соответствии с их оформлением в тексте на ИЯ;
- употребление тире после обобщающего слова (вместо двоеточия);
- перенос конечного знака препинания фразы (точки или запятой) в кавычки при оформлении прямой речи, что противоречит правилам русского языка [Неопубликованные данные].

Кроме вышеперечисленных тенденций, переводчики отделяют запятыми неоднородные определения, однородные сказуемые, придаточные предложения в ряду однородных членов.

Чтобы проверить, насколько сильно может проявиться обратная интерференция в работе будущих переводчиков, обучающихся на четвертом курсе бакалавриата, исходя из своих наблюдений мы составили англоязычный текст, учитывающий потенциальные проявления пунктуационной интерференции и некоторые другие трудные случаи английской, а именно американской английской пунктуации.

Помимо множества случаев проявления интерференции лексического и лексико-грамматического характера в среднем при переводе текста объемом 460 слов студенты допустили 9,33 ошибки в пунктуации, предположительно обусловленных интерференцией, т.е. автоматическим переносом английского знака препинания в русскоязычный текст. Чаще всего испытуемые допускали ошибки при обособлении обстоятельств, при определении связи между частями сложного предложения, при оформлении перечня и при оформлении сложносочиненных предложений, объединенных интонацией или общим второстепенным членом.

Так, практически все испытуемые допустили ошибку в обособлении предложного сочетания «начиная с»:

*Starting from April 2017, for every 20,000 bonus points you spend on our services, our Loyalty Program will add an additional 1,000 points.*

*Начиная с апреля 2017, за каждые 20,000 бонусных баллов, потраченных на пользование нашими услугами, бонусная программа добавит вам дополнительные 1,000 баллов.*

Студенты обособляют предложное сочетание вслед за обособленным вводным обстоятельственным оборотом в английском языке.

Часто испытуемые обособляют и обстоятельства, выраженные существительным с предлогом, что тоже противоречит правилам русского языка:

*For reservation, go to our website, call your travel professional, or call our hotel directly.*

*Для бронирования номера, посетите наш сайт, позвоните своему турагенту, или позвоните в наш отель.*

Частотны ошибки при употреблении знака препинания в случаях уточнения, разъяснения первой части посредством второй: испытуемые ставили тире вместо двоеточия исходя из знака, стоящего в англоязычном тексте:

*If you are up to get to know the city, you won't need any transportation—all you need to see is perfectly reachable on foot.*

Если вы хотите познакомиться с городом, вам не понадобится какой-либо транспорт — достаточно лишь ног, чтобы увидеть все, что вам нужно.

Вторая часть указанного предложения поясняет смысл первой части: «you won't need any transportation (Почему?) «all you need to see is perfectly reachable on foot», а потому в русскоязычном переводе, согласно правилам, следует разделить эти части предложения двоеточием [1, с. 295–296]. При этом некоторые студенты не отделяли тире пробелами, как это принято в русском языке, вторя исходному тексту, где в соответствии с нормой американского английского языка тире не отделяется от окружающих его слов [2].

В англоязычных (американских) текстах в нашей работе встречается употребление точки с запятой перед второй частью предложения, раскрывающей смысл

первой части. В таких предложениях английская пунктуационная норма рекомендует (но не требует) постановку двоеточия [2]. В тексте для перевода мы специально употребили в точку с запятой в подобного рода предложениях, чтобы посмотреть, как на этот знак отреагируют будущие переводчики. В результате почти все испытуемые перенесли знак препинания из ИТ в ПТ, несмотря на то что русская норма в таких случаях предполагает обязательной постановку двоеточия [1, с. 296].

Интерференция наблюдалась и при оформлении предложений с однородными членами с обобщающим словом (и без него), при обособлении неоднородных определений, оформлении перечней и даже прямой речи.

Мы привели лишь некоторые примеры, иллюстрирующие проявление обратной интерференции в переводе. Наряду с интерференцией других уровней пунктуационная интерференция также представляется частотным явлением, которое в значительной мере влияет на нормированность текста перевода, а в некоторых случаях может привести к искажению смысла в той или иной степени.

Поскольку текстовое наполнение веб-сайтов информационно-директивного характера предполагает нормированность и соответствие правилам, сформировавшимся в соответствующей языковой системе, мы полагаем, что при работе с текстом переводчику следует уделять особое внимание компонентам с высоким интерферирующим потенциалом и стараться предотвращать не только перенос в ПТ чуждых переводящему языку конструкций, словосочетаний, но и избегать употребления знаков препинания, противоречащего установленным в ПЯ правилам, чтобы уметь произвести текст надлежащего качества, полностью отвечающий норме ПЯ, особенно если речь идет о переводе на родной язык.

### *Литература*

1. Straus J. The Blue Book of Grammar [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.grammarbook.com> (Дата обращения: 25 марта 2017 г.).
2. Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник / под ред. В. В. Лопатина. — Москва: Эксмо, 2007. — 480 с.

### REVERSE PUNCTUATION TRANSFER IN TRANSLATIONS OF TEXTUAL WEB CONTENT

*Elena O. Kondrateva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: [yelenaivankina@gmail.com](mailto:yelenaivankina@gmail.com)

The article discusses the cases punctuation transfer occurred in translations of American English textual web content into Russian performed by Russian native speakers, who are going to receive their bachelor's degree in Translation this year. We provide examples for the most common punctuation mistakes made by the students.

*Keywords:* translation; reverse transfer; punctuation mistakes; punctuation transfer.

## ЗНАЧЕНИЕ «ЗНАЧЕНИЯ», ИЛИ ЧТО МЫ ПОДРАЗУМЕВАЕМ НА САМОМ ДЕЛЕ В ПРОЦЕССЕ КОММУНИКАЦИИ

© Пурэвсурэн Банзарагч

Монгольский национальный университет образования

Монголия, г. Улан-Батор

E-mail: b.purevsuren@msue.edu.mnb

Цель данной статьи — определить значение прагматики и семантики. Людям не всегда удаётся выразить словами то, что они подразумевают на самом деле, это создает трудности. Изучение разницы между семантикой и прагматикой может помочь не только тем, кто обучается английскому языку, но также позволит избежать недопонимания и разногласий в процессе коммуникации в целом.

**Ключевые слова:** прагматика; лингвистические знания; семантика; значение.

Pragmatics is relatively a new branch in linguistics but its use and current practice is credited to the influence of the American philosopher C.W Morris (1901-1979) and C.S Peirce (1839-1914). They made a valuable contribution to the study of modern pragmatics in linguistics. Pragmatics originally had its roots in Morris's idea of a division of signs concerned with "the relations of signs to their interpreters" or users. He first used the term "pragmatics" in his monograph "Foundations of the Theory of Signs" in 1938. These divisions were based on a Charles Peirce's triadic semeiotic, an unacknowledged misreading of Peirce's critique of dyadic views of signs and of foundationalism.[7, p.1] According to Morris, pragmatics studies the relations of signs to interpreters, while semantics studies the relations of signs to the objects to which the signs are applicable. As a new elaborating the sense of pragmatism in his concern of conversational meanings, Grice enlightened modern treatment of meaning by distinguishing two kinds of meaning, natural and non-natural. Grice suggested that pragmatics should center on the more practical dimension of meaning, namely the conversational meaning which was later formulated in a variety of ways [2, p.5]. Throughout its development, pragmatics has been developed as a linguistic subfield by keeping to its tract of being practical in treating the everyday concerned meaning. In the 1980s the study and the interest in the field has grown. Now there are many definitions of pragmatics. For example according to Crystal, pragmatic studies the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others. G. Yule defined pragmatics "the study of contextual meaning" [6, p.3] According to the J. Thomas, pragmatics is meaning in interaction [5, p.1]. But the most common definitions of pragmatics were: meaning in use, meaning in context. Some researchers and linguists argue that these definitions are too general and they focused on speaker's meaning. Because pragmatics is concerned with the study of meaning as communicated by a speaker (or writer) and interpreted by a listener (or a reader) [6, p.3]. Thus, the definition in pragmatics is the study of speaker meaning. According to J. Thomas there are three levels of meaning.

1. Abstract meaning
2. Contextual meaning (utterance meaning)
3. Force of an utterance

G. Gazdar defined that an utterance meaning is the first component of speaker meaning. In language analysis contrast pragmatics with syntax and semantics therefore, we are going to talk about semantics meaning.

Semantics and pragmatics are the two main areas of linguistic study that look at the knowledge we use both to extract meaning when we hear or read, and to convey meaning when we speak or write.[3, p.1]. People can mean something different from what their words say or even the opposite. Pragmatics and semantics meaning of your sentence is important when communicating with other people. Semantics considers the meaning of the sentence without the context. Semantics is just the meaning that the grammar and vocabulary impart, it does not account for any implied meaning [3, p.4]. Speakers mean more than their words say. It is vital to take an attention not for a single word and sentence but on speaker's meaning. The advantage of studying language in pragmatics is that can one can talk about people's intended meanings, their purposes or goals and their kinds of actions that. The following examples demonstrate the difference between semantics and pragmatics meaning: Let's consider how someone can mean more than they 'strictly speaking' say by considering the same thing said in three different contexts.

Example 1. A little girl comes in front door.

Mother: Wipe your feet, please

She removes her muddy shoes and carefully wipes her feet on the doormat. So the children's knowledge of vocabulary and grammar is not the problem but the problem is that what the words meant.

Example 2: Let's provide a semantic meaning (SP) and a pragmatic meaning (PP) for It's cold in here in two different contexts (a) and (b)

a) Sam and Jane are at the restaurant. Sam asks Jane whether she would like to eat lunch at this restaurant or another restaurant. Jane replies: It's cold in here.

b) Sam and Jean are in the drawing room. Sam says: It's cold in here.

So here are our sample analyses. A) It's cold in here

SP: The temperature at the restaurant is frigid

PP: Let's eat at another restaurant

B) A) It's cold in here

SP: The temperature at the restaurant is frigid

PP: Jean, shut the window

Example 2: Sam and Jean are in the greenhouse. Sam wonders why his tomatoes haven't grown

Jean: It is too cold in here.

SP: The temperature in this place is frigid

PP: The tomatoes aren't growing because the greenhouse is too cold

As you can see the same sentences used at different places at different times have different meanings in context. According to the J. Thomas "pragmatics is meaning in interaction". Meaning is not something which is inherent in words alone, nor is it produced by the speaker alone, nor by the hearer alone. [5, p.22]

Meaning is the most obvious feature of language and the most obscure aspect to study. It is obvious because it is what we use language to communicate with each other and to convey 'what we mean' effectively.

Language meaning can be analyzed at several levels. Semantics concentrates the purely linguistic meaning but pragmatics concentrates the meaning that cannot be ex-

plained and predicted linguistic knowledge. It is important to know how words and how they combine than knowing the meaning of individual words.

### *References*

1. Griffiths P. An Introduction to English Semantics and Pragmatics. Edinburgh University Press, 2006. — P. 208 P.
2. Levinson S. C. Pragmatics. Cambridge University Press, 1983. — P. 420.
3. Peccei J. S. Pragmatics. — Routledge, 1999. — P. 96.
4. Semantics. In: The Columbia Encyclopedia. 6th ed. — New York: Columbia University Press, 2001. — P. 3200.
5. Thomas J. Meaning in Interaction. In: An Introduction to Pragmatics. — Longman, 1995.— P. 1–23.
6. Yule G. Pragmatics. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — P. 138.

### THE MEANING OF MEANING

*Purevsuren Banzragch*

Mongolian National University of Education,  
Mongolia, Ulaanbaatar,  
E-mail: b.purevsuren@msue.edu.mnb

The objective of this article is to define pragmatics and semantics meaning. People do not always say what they mean so it makes difficulties. Learning the difference between semantics and pragmatics meaning can help not only English language learners but also avoid miscommunication and misunderstandings.

*Keywords:* pragmatics; linguistic knowledge; semantics; meaning.

## ОППОЗИЦИЯ УСЕЧЕННЫХ И СВОБОДНЫХ ГЛАСНЫХ В АНГЛИЙСКОЙ ВОКАЛИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ

© Раднаева Любовь Дашинимаевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: radnaeva.ljubov@gmail.com

Статья посвящена анализу усеченных и свободных гласных в вокалической системе современного английского языка. Система гласных английского языка имеет сложную структуру, состоящую из двадцати фонем (12 монофтонгов и 8 дифтонгов). Все гласные фонемы противопоставлены друг другу по дифференциальным признакам: долгота-краткость, ряд, подъем, огубленность-неогубленность, стабильность артикуляции. Особую оппозицию в системе представляют так называемые усеченные и свободные гласные (иначе — напряженные и ненапряженные), рассматриваемые в настоящей статье в соотношении с долгими и краткими гласными [8-13].

В статье рассматриваются дистрибутивные характеристики усеченных и свободных гласных, характеризуется устойчивость/неустойчивость на протяжении развития вокалической системы. Описание элементов английской вокалической системы представлено знаками международного фонетического алфавита [14] отличного от традиционно принятой транскрипции английских гласных и согласных. Рассматриваются особенности произношения усеченных и свободных гласных. Приводятся примеры практических упражнений по тренировке усеченных и свободных гласных.

**Ключевые слова:** английское произношение; вокалическая система; гласные; усеченные и свободные гласные; долгие и краткие гласные; международный фонетический алфавит.

### Введение

Любой язык представляет собой строго организованную систему взаимосвязанных и взаимозависимых единиц, находящихся в непрерывном движении. Известно, что изменения в одном конце системы могут привести к изменениям в другом конце данной системы [1, 2, 3]. Вместе с тем вариативность элементов системы зависит и от собственных качественных характеристик гласных и согласных. Изучение фонологической оппозиции гласных «усеченный — свободный» в вокалической системе современного английского языка и характер ее фонетической реализации в речи представляет интерес как с теоретической точки зрения, так и с практической, в частности с вопросами развития навыков правильного произношения исследуемых гласных в различных фонетических условиях.

### Вокалическая система английского языка

Вокалическая система английского языка включает 20 фонем, противопоставленных по пяти различительным признакам: по ряду, подъему, лабиализации, долготе-краткости, по стабильности артикуляции. Как распределены гласные английского языка?

Распределение гласных по признаку «ряд гласного»: гласные переднего ряда — /i/, /ɪ/, /e/, /æ/, смешанного — /ɜ/, /ə/, заднего — /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɒ/, /ɑ/, /ʌ/; Распределение гласных по признаку «подъем гласного»: гласные верхнего подъема — /i/, /ɪ/, /u/, /ʊ/, среднего — /e/, /ɜ/, /ə/, /ɔ/, /ʌ/, нижнего — /æ/, /ɒ/, /ɑ/; Распределение гласных по признаку «лабиализованность-нелабиализованность»: гласные лаби-

ализованные (огубленные) — /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɒ/, нелабиализованные (неогубленные) — /i/, /ɪ/, /e/, /æ/, /ɜ/, /ə/, /ɑ/, /ʌ/; Распределение гласных по признаку «долгота-краткость»: гласные долгие (напряженные) — /i:/, /ɜ:/, /u:/, /ɔ:/, /ɑ:/, гласные краткие (ненапряженные) — /ɪ/, /e/, /æ/, /ə/, /ʊ/, /ɒ/, /ʌ/; Распределение гласных по признаку «стабильность артикуляции»: монофтонги — /i/, /ɪ/, /e/, /æ/, /ɜ/, /ə/, /u/, /ʊ/, /ɔ/, /ɒ/, /ɑ/, /ʌ/; дифтонги — /eɪ/, /ɪə/, /ɛə/, /əʊ/, /ʊə/, /ɔɪ/, /aɪ/, /aʊ/ [8, 10, 12, 13].

Особую группу представляют дифтонги. Фонологически дифтонг представляет собой монофонемное образование. В фонетическом отношении это сложный гласный, состоящий из двух неравнозначных по длительности и качеству элементов, произносимых как единое целое. Первый элемент дифтонга называется ядро. Второй элемент называется глайд (скольжение). Первый элемент артикулируется четко и продолжительно по сравнению со вторым элементом. Второй элемент — слабый и нечеткий, при произнесении которого место артикуляции второго элемента полностью не достигается.

В английском языке восемь дифтонгов /eɪ/, /ɪə/, /ɛə/, /əʊ/, /ʊə/, /ɔɪ/, /aɪ/, /aʊ/. Произнесение трех дифтонгов /eɪ/, /aɪ/, /ɔɪ/ связано с переходом (скольжением) ядра дифтонга по направлению к закрытому гласному высокого подъема [ɪ]. Еще три дифтонга /ɪə/, /ɛə/, /ʊə/ переходят от первого элемента по направлению к нейтральному гласному [ə]. Остальные два дифтонга /əʊ/, /aʊ/ переходят от ядра по направлению к лабиализованному гласному высокого подъема, заднего продвинутого вперед ряда [ʊ] [4, 6, 12, 14].

### Транскрипция и международный фонетический алфавит

В настоящей работе звуковые единицы представлены знаками международного фонетического алфавита [15], наиболее полно отражающие качественные различия элементов вокалической системы языка. Например, традиционное обозначение долгих гласных /i:/, /ɜ:/, /u:/, /ɔ:/, /ɑ:/ заменяется знаками /i/, /ɜ/, /u/, /ɔ/, /ɑ/, при этом краткие гласные имеют собственные отличительные знаки /ɪ/, /e/, /æ/, /ə/, /ʊ/, /ɒ/, /ʌ/. Подобный подход к обозначению гласных подчеркивает качественные различия между долгими и краткими гласными не только по признаку «долгота-краткость», но по признакам «ряд» и «подъем» гласного (Рис. 1).

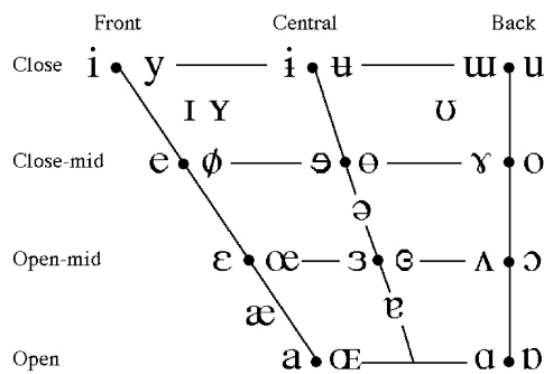


Рис. 1. Международный фонетический алфавит

### Усеченные и свободные гласные (checked — free, lax-tense)



В вокалической системе английского языка исторически различаются усеченные–краткие гласные, монофтонги /ɪ/, /e/, /æ/, /ə/, /ʊ/, /ɒ/, /ʌ/ и свободные — исторически долгие гласные, монофтонги /i:/, /ɜ:/, /u:/, /ɔ:/, /ɑ/ и дифтонги: /eɪ/, /ɪə/, /ɛə/, /əʊ/, /ʊə/, /ɔɪ/, /aɪ/, /aʊ/ (Рис. 2).

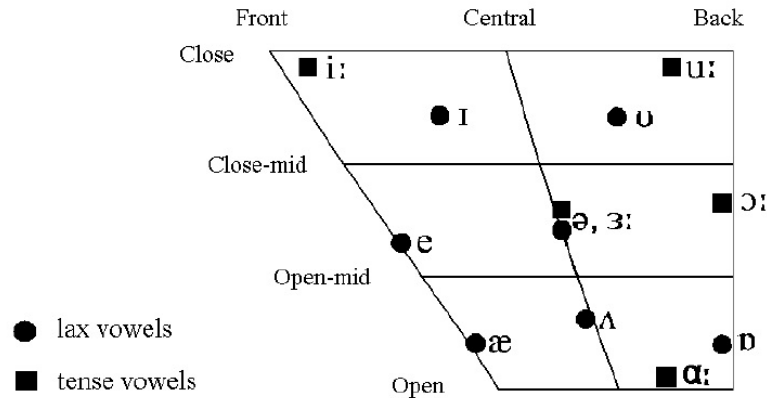


Рис. 2. Английские монофтонги (tense — lax)

Оппозицию гласных «усеченный-свободный» характеризует следующее: свободные гласные всегда длительные усеченных гласных и произносятся немного выше, чем соответствующие им усеченные гласные (открытые — закрытые). При произнесении свободных гласных тело языка и весь произносительный аппарат напряжены. Отсюда свободные гласные характеризуются как напряженные, усеченные — как ненапряженные гласные [7]. Дистрибуция усеченных и свободных гласных представлена в табл. 1.

Таблица 1  
Дистрибуция усеченных (lax) и свободных (free) гласных

Vowels	Closed syllables	Open syllables	—□	—□
<b>Tense vowels</b>				
/i/	peat	pea	leash	□
/eɪ/	bait	pay	□	□
/ɑ/	palm	Bar	□	□
/ɜ/	burn	purr	□	□
/əʊ/	boat	dough	gauche	□
/u/	boot	sue	douche	□
/aɪ/	Bite	buy	□	□
/aʊ/	pout	cow	□	□
/ɔɪ/	voice	toy	□	□
/ɪə/	reared	peer	□	□
/ʊə/	lured	cure	□	□
/ɛə/	care	pear	□	□
<b>Lax vowels</b>				
/ɪ/	pit	□	dish	ring
/e/	pet	□	mesh	length
/æ/	pat	□	lash	rang

/ɒ/	pot	□	wash	long
/ʌ/	putt	□	hush	rung
/ʊ/	put	□	push	□
/ə/	□	□	□	□

Оппозиция «усеченный-свободный» имеет дистрибутивные ограничения. Усеченные (краткие, ненапряженные) встречаются только в закрытых слогах: *pit, pet, pat, put, putt, pot*. Исключение — гласный /ə/ (традиционно называется *schwa*). Он встречается в открытых и закрытых слогах [5, 8, 10].

Гласные называются усеченными, благодаря их тесному примыканию к следующему за ними согласному звуку. Интенсивность гласного сохраняется на протяжении всего звучания без ослабления. Чтобы сделать краткий гласный усеченным, необходимо как можно скорее переходить к артикуляции последующего согласного.

Длительность усеченного гласного звука зависит от того, является ли последующий согласный звук звонким или глухим (если он находится на конце слова). В позиции перед звонкими согласными на конце слова краткий ударный гласный длилнее, чем в позиции перед глухими. При произнесении усеченных гласных мышцы и органы произносительного аппарата расслаблены.

Свободные гласные (долгие гласные и дифтонги) встречаются в открытых и закрытых слогах: *pea, peat; purr, purred; car, card; saw, sawed; shoe, move; pay, paid; go, goat; lie, line; cow, cowl; boy, coin; beer, weird; pair, dared; moor, moored*.

Гласные называются свободными, так как они имеют относительно слабое примыкание к последующему за ним согласному, если таковой имеется. Они способны образовывать открытый слог и могут быть реализованы в конце морфемы и слова без последующего согласного.

Длительность свободных гласных также зависит от позиции в слове. Наибольшей длительностью характеризуются гласные в открытом слоге. Перед звонкими согласными длительность свободных гласных сокращается. В позиции перед глухими согласными длительность гласных минимальная. При реализации свободных гласных мышцы, активные и пассивные органы произносительного аппарата напряжены.

Среди свободных гласных особую нестабильность реализаций проявляют дифтонги, причем не только в региональных диалектах, но и внутри литературной нормы. При этом наиболее уязвимую позицию в подсистеме английских дифтонгов занимают центрирующие дифтонги, для которых особенно сильна тенденция к монофтонгизации [5, 6].

Традиционно считается, что все долгие гласные — напряженные, все краткие — ненапряженные. Английские фонетисты [10–13] традиционно представляют оппозицию «напряженные — ненапряженные» в терминах *tense-lax*. В оппозициях /i/ — /ɪ/, /u/ — /ʊ/, /ɔ/ — /ɒ/, /z/ — /ə/ долгие гласные являются закрытыми, краткие гласные — открытыми. Произнесение закрытых гласных сопряжено с напряжением тела языка и всего речевого произносительного аппарата, тогда как при произнесении открытых гласных язык расслаблен. Таким образом, качество гласного определяет такое свойство как напряженность — ненапряженность гласного.

Упражнение 1. Прочтите слова, обращая внимание на позиционную долготу гласного /e/.

beg	ben	best	beg	ben	best
bed	bell	bet	bed	bel	bet
egg	end	net	eg	end	net

Упражнение 2. Прочтите слова и обратите внимание на правильное произнесение гласных /i:/ и /ɪ/. Найдите в словаре значения незнакомых слов.

/ɪ/	-	/i:/	/ɪ/	-	/i:/	/ɪ/	-	/i:/
chip	-	cheap	sit	-	eat	fit	-	feet
did	-	deed	ship	-	sheep	filled	-	field
it	-	eat	live	-	leave	hit	-	heat
ill	-	eel	mill	-	meal	hill	-	heel
fill	-	feel	sin	-	scene	rich	-	reach
did	-	deed	still	-	steel	bit	-	beat

Упражнение 3. Прочтите слова, обращая внимание на правильное произнесение гласных /ʊ/ и /u:/. Найдите в словаре значения незнакомых слов.

/ʊ/	-	/u:/	/ʊ/	-	/u:/	/ʊ/	-	/u:/
cook	-	cool	pull	-	pool	would	-	wound
full	-	fool	look	-	loom	should	-	shoot
foot	-	food	good	-	goose	hook	-	whose
book	-	booth	bush	-	booze	stood	-	spoon

Упражнение 4. Прочтите слова, обращая внимание на позиционную долготу гласного /ɔ:/. Найдите в словаре значения незнакомых слов.

core-	cause-	caught	kɔ:-	kɔ:s-	kɔ:t
daw-	dawn-	talk	dɔ:-	dɔ:n-	tɔ:k
law-	lawn-	nought	lɔ:-	lɔ:n-	nɔ:t
paw-	pause-	port	pɔ:-	pɔ:z-	pɔ:t
four-	form-	fought	fɔ:-	fɔ:m-	fɔ:t
bore-	board-	court	bɔ:-	bɔ:d-	kɔ:t
your-	yours-	York	jɔ:-	jɔ:z-	jɔ:k

Упражнение 5. Прочтите слова и предложения, обращая внимание на качественные характеристики гласных /i/ - /ɪ/.

1	eat	it	I eat it
2	beat	bit	The beat is a bit strong
3	keys	kiss	Give me a kiss for the keys
4	cheek	chick	The chick's cheek is soft
5	deed	did	He did the deed
6	feet	fit	These shoes fit my feet
7	green	grin	The martian's grin was green
8	heat	hit	Last summer the heat hit hard
9	heel	hill	Put your heel on the hill
10	jeep	Jill	Jill's jeep is here
11	creep	crypt	Let's creep near the crypt
12	leap	lip	He bumped his lip when he leaped
13	meal	mill	He had a meal at mill
14	neat	knit	He can knit neatly

15	peep	pill	Don't peel that pill
16	reed	rid	Get reed of the rid
17	steal	still	He still steals
18	team	Tim	Tim is on the team
19	these	this	These are better than this one
20	thief	thing	The thief took my thing
21	weep	whip	Who weeps from the whips?

### **Заключение**

Таким образом, оппозиция «усеченный-свободный» является ключевой в системе гласных английского языка. Малочисленная группа усеченных гласных отличается стабильностью произнесения, краткостью, ей не характерна напряженность. Усеченные гласные реализуются только закрытых слогах. Напротив, многочисленной группе свободных гласных (долгие гласные и дифтонги) свойственно нестабильное произнесение на протяжении всего звучания, стремление к монофтонгизации и дифтонгоидности, а также напряженность. Свободные гласные встречаются как в открытых, так и в закрытых слогах. Длительность усеченных и свободных гласных изменяется в зависимости от позиции в слове.

### **Литература**

1. Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина Основы общей фонетики. — СПб.: Из-во СПбГУ, 1991.— 150 с.
2. ЗиндерЛ. Р. Общаяфонетика. — М.: Высшая школа, 1979. — 312с.
3. Гордина М. В. Фонетика французского языка. — СПб.: Из-во СПбГУ, 1997. — 299 с.
4. Раднаева Л. Д. Сложные гласные в вокалической системе. Автореф. канд. дисс. — Л., 1988. — 16 с.
5. Шуйская Т. В. Акустические характеристики усеченных и свободных гласных австралийского варианта английского языка // Вестник СПбГУ, 2008. — Сер. 9., — Вып. 3. — С. 240–243.
6. Янушевская И. Д. Проблема устойчивости /неустойчивости системы фонем (экспериментально-фонетическое исследование на материале британских дифтонгов): Дисс. ... канд. филол. наук. — СПб., 2001. — 141 с.
7. Green A. D. The Tense-Lax Distinction in English Vowels and the Role of Parochial and Analogical Constraint. — Linguistics in Potsdam, 2001, — Vol.16. — С. 1–23.
8. Jones D. An Outline of English Phonetics. — Cambridge University Press, 1997. — 378 p.
9. Gimson A. C. An introduction tothe Pronunciation of English. — London, 1980.
10. Kurath H. A phonology and prosody of Modern English. — University of Michigan Press, 1964. — 158 p.
11. Ladefoged P. A Course of Phonetics. — Los Angeles, 1982. — 302 p.
12. Harris J. English sound structure. — Blackwell, 1994.
13. Vassilyev V. A. English Phonetics. A Theoretical Course. — Минск, 1980. — 144 с.
14. <http://www.sltinfo.com/ess101-international-phonetic-alphabet/>

OPPOSITION OF CHECKED  
AND FREE VOWELS IN THE ENGLISH VOCAL SYSTEM

*Lyubov D. Radnaeva*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: radnaeva.ljubov@gmail.com

The article is devoted to the problem of phonological and phonetic opposition of checked and free vowels in the vocal system of modern English. The system of vowels in English has a complex structure consisting of twenty phonemes (12 monophthongs and 8 diphthongs). All vowel phonemes are contrasted to each other in terms of differential features: long-short, horizontal and vertical movement of the tongue, stability of articulation. Particular opposition in the system is represented by the so-called checked and free vowels (otherwise — tense and relaxed), considered in this article in relation to long and short vowels. The distributive characteristics of checked and free vowels are considered in the article, the stability / instability during the development of the vocalic system is described, as well as the acoustic properties of the vowels in various phonetic conditions. Description of the elements of the English vocal system is represented by signs of the International Phonetic Alphabet different from the traditionally accepted transcription of English vowels and consonants. The peculiarities of the pronunciation of checked and free vowels are considered. Methodical recommendations on the pronunciation of vowels on the example of phonetic exercises are given.

*Keywords:* English pronunciation; the vocal system; vowels; checked and free vowels; long and short vowels; International Phonetic Alphabet.

## INITIALISMS: ACRONYM OR ABBREVIATION?

© Bayarma V. Soktoeva

Buryat State University

Russia, Ulan-Ude

E-mail: socktoeva@mail.ru

The paper overviews the two main ways of abbreviation — acronymy and initializing. The author determines the differences between these linguistic phenomena and gives the comparative analysis of acronyms and initialisms aimed at exploring their pronunciation rules. It is concluded that the pronunciation of graphic shortenings depends on the combination of letters and sounds accordingly. The main criteria in the vocalization process of abbreviations is the euphonia of the latter. So the question is open for further studying.

**Keywords:** abbreviation; acronym; initialism; pronunciation

In the communication process words and word-groups can be shortened. In Modern English many new abbreviations, acronyms, initials, blends are formed due to the increasing life tempo and therefore it becomes necessary to give more information in the shortest time.

Acronyms and initialisms according to G. Cannon [3] are subtypes of abbreviations. Comparing acronyms and initialisms it has to be noted that both of them are abbreviations, but there is a key difference between the two, at least at present. Some dictionaries are now starting to add an extra definition to it, allowing acronyms to expand their scope to include initialisms. So as the English language evolves, this additional definition of acronym may stick and become widely accepted. But at present, it's generally still good form to distinguish between the two [1].

Acronyms are abbreviations where the abbreviation is formed from letters of other words, usually the first letter of each word, though not always. The part of the definition of acronym that many people miss is that the resulting abbreviation needs to be pronounceable as a word. Examples of this would be things like RAM (Random Access Memory); LASER (Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation); NASA (National Aeronautics and Space Administration), and OPEC (Organization of Petroleum Exporting Countries).

Initialisms are very similar to acronyms in that they are made up of letters of some name or phrase, usually the first letter of each word as is common with acronyms. The difference between an acronym and initialism is that the abbreviation formed with initialisms is not pronounced as a word, rather you say the individual letters, such as FBI (Federal Bureau of Investigation), CIA (Central Intelligence Agency), and DVD (Digital Video Disk\*).

In structural terms, there are three kinds of acronyms: (1) Letter acronyms, such as *NATO*, *radar*. (2) Syllabic acronyms, such as *Asda* (Associated Dairies) and *sit-com* (situation comedy). (3) Hybrids of these, such as *CoSIRA* (Council for Small Industries in Rural Areas) and *MATCON* (microwave aerospace terminal control) [3].

However, the main purpose of the work was not only to summarize the information about acronyms and initialisms but to identify the principles of pronouncing the abbreviation since for most of *non-native speakers it would be difficult to define whether the abbreviation is an acronym or an initialism and thus to pronounce it correctly.*

Having analyzed 50 examples of abbreviations, we have noted that most acronyms are proper nouns, and their subject areas are more clearly defined.

*UNICEF — The United Nations International Children's Emergency Fund.*

*OSHA — Occupational Safety and Health Administration: in the US, a government organization that makes sure that the laws protecting the safety and health of workers are obeyed.*

Graphemically, they are longer, having 3-9 letters as it has been defined early by G. Cannon [3]:

Acronyms: *CAP — Community AIDS Partnership, SCUBA — Self-contained underwater breathing apparatus;*

Initialisms: *UFO — unidentified flying object: an object seen in the sky that is thought to be a spacecraft from another planet, IPA — the International Phonetic Alphabet.*

In most of the analyzed short acronyms containing 3 letters the syllable is checked while in the initialisms it is free.

Acronym: *CAD — computer aided design: the use of computers to design objects.*

Initialism: *IPO — initial public offering: the first sale of a company's shares to the public.*

Long acronyms containing more than 4 letters mostly include 2 and more vowels interchanged with consonants whereas in long initialisms vowels and consonants come without interchanging. Moreover, in initialisms there is a combination of several consonants.

Acronym: *UNICEF — The United Nations International Children's Emergency Fund.*

Initialism: *ICBM — intercontinental ballistic missile: a flying bomb that can travel a long distance.*

Finally it has to be concluded that the pronunciation of graphic shortenings depends on the combination of letters and sounds accordingly. The main criteria in the vocalization process of abbreviations is the euphonia of the latter. Though the question needs further studying.

### **References**

1. Hiskey D. The difference between an acronym and an initialism [Электронный ресурс] // Today I Found Out. 2012. 24 May. URL: <http://www.todayifoundout.com/index.php/2012/05/the-difference-between-an-acronym-and-an-initialism/> (дата обращения: 23.04.2017).

2. Kuznetsov M. Shortening as a way of word-formation in advertisements [Электронный ресурс] // Научный блог. 2015. 23 февраля. URL: <http://naub.oa.edu.ua/2015/shortening-as-a-way-of-word-formation-in-advertisements/> (дата обращения: 23.04.2017).

3. Cannon G. Abbreviations and Acronyms in English Word-Formation [Электронный ресурс] // American Speech, Vol. 64, No. 2 (Summer, 1989). URL: <http://www.cslu.ogi.edu/~sproatr/Courses/TextNorm/Papers/cannon.pdf> (дата обращения: 23.04.2017).

4. Oxford English dictionary. Abbreviations [Электронный ресурс] // <http://public.oed.com/how-to-use-the-oed/abbreviations/> (дата обращения: 23.04.2017).

## ИНИЦИАЛИЗМЫ: АКРОНИМ ИЛИ АББРЕВИАТУРА?

*Соктоева Баярма Владимировна*

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: socktoeva@mail.ru

В статье рассматриваются два основных способа аббревиатуры — акронимия и инициализация. Автор определяет различия между этими лингвистическими явлениями и дает сравнительный анализ акронимов и инициализаций, направленных на изучение их правил произношения. Делается вывод, что произношение графических сокращений зависит от комбинации букв и звуков соответственно. Основным критерием вокализации сокращений является эвфония последнего. Таким образом, вопрос открыт для дальнейшего изучения.

*Ключевые слова:* аббревиатура; акроним; инициализм; произношение.



## К ВОПРОСУ О СПОСОБАХ ПЕРЕВОДА ИМЕН СОБСТВЕННЫХ В ЮРИДИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ С АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА РУССКИЙ

© Черниговский Максим Владимирович

Бурятский государственный университет

Россия, г. УланУдэ

E-mail: aikonaro@mail.ru

В статье, которая представляет собой актуальное лингвистическое исследование в области перевода, рассматриваются наиболее распространенные приемы перевода имен собственных с английского языка на русский язык в правовых текстах. В результате анализа переводов современных юридических текстов выявлено, что наиболее употребительными приемами при передаче имен собственных являются калькирование и транскрипция, а наименее используемые — полукалькирование и транслитерация. Выбор способа перевода обусловлен спецификой юридического текста, культурными и национальностями особенностями стран.

**Ключевые слова:** имена собственные; типология имен собственных; антропонимы; топонимы; способы перевода; юридический перевод; юридический контекст; транскрипция; транслитерация; калькирование; полукалькирование; комбинирование приемов.

В настоящее время потребность в переводе юридических текстов пользуется огромным спросом, но, несмотря на солидный накопленный опыт в данной сфере, возникают проблемы при передаче различных языковых явлений в юридическом переводе.

Перевод имен собственных является одной из таких сложностей. Широко используя во всех сферах человеческой деятельности, имена собственные представляют собой неотъемлемый компонент любого языка. При переводе данных частей речи (как в устных, так и в письменных текстах) следует учитывать, следующее:

– имена собственные характеризуются комплексной смысловой структурой, отражающей культурные и национальные особенности страны, что должно быть обязательно принято во внимание при их передаче;

– ошибки и неточности, допущенные при их переводе, могут привести к разночтениям, непониманию и, в конечном итоге, к проблемам правового порядка.

Другой трудностью при переводе может послужить неблагозвучие имени собственного на языке перевода, что также сказывается на качестве перевода.

Таким образом, наличие разного рода нюансов при переводе имени собственного с английского языка на русский демонстрирует недостаточность изучения этой проблемы.

Приведём пример употребления имени собственного в юридическом контексте. В английском языке широко используется такое словосочетание, как *Miranda rule* или *Miranda warning* («правило Миранды»), означающее «право человека не давать показания в отсутствие адвоката». В американском праве данное выражение стало устойчивым и воспринимается гражданами как единое целое. При этом мало кто помнит, что это изречение связано с конкретным судебным процессом 1966 года, когда в штате Аризона обвиняемый по имени Эрнесто Миранда был задержан и допрошен без адвоката, и на тот момент это по-

служило юридическим основанием признать все его показания ничтожными. Следовательно, этот случай антономазии (когда имя собственное переходит в разряд нарицательного) показывает, как аккуратно следует обращаться с передачей имен собственных в юридических текстах. Учитывая вышеизложенное, отметим актуальность и практическую значимость данного исследования. Целью настоящей работы, таким образом, становится изучение примеров использования имен собственных в переводах юридических текстов и определение наиболее распространенных приемов перевода имен собственных с английского языка на русский язык.

Для анализа мы выбрали и рассмотрели 16 примеров переводов юридических текстов с английского языка на русский, размещенных на сайтах различных русских агентств и компаний по переводу, которые предлагают свои услуги, в том числе и в области юридического перевода [1; 3; 5; 6; 7]. Авторы перевода — профессиональные переводчики, работающие в представленных компаниях. Материалом для исследований послужили англоязычные тексты юридической направленности: договоры, соглашения, типовые уставы, отчеты, а также статьи по юридической проблематике. В изученных нами текстах было выявлено 108 случаев употребления имён собственных. Важно подчеркнуть, что юридическим текстам свойственно многообразие имён собственных — топонимы, антропонимы, названия законов, проектов и актов (документонимы), названия и именованья компаний и фирм [6]. Так, 26 примеров относятся к географическим названиям (топонимы): *Chabahar* — *Чабахар (иранский порт)*; *Denmark* — *Дания*; *Kazakhstan* — *Казахстан*; *New Delhi* — *Нью Дели*, *UAE* — *ОАЭ (Объединенные Арабские Эмираты)* [1; 3; 5; 6]. 24 случая представляют собой названия фирм, компаний и проектов: *Limited Liability Partnership “Asian Gas Pipeline”* — *Товарищество с Ограниченной Ответственностью «Азиатский Газопровод»*; *Digital India programme* — *программа «цифровая Индия»* [1; 5;]. 22 случая — антропонимы: *Hou Kejun* — *Хоу Кэзюнь*; *Nicola Fisher* — *Николя Фишер*; *Dr. Laura Yerekesheva* — *Доктор наук Лаура Ерекешева*; *Judge Friendly* — *судья Френдли*; *Prime Minister Modi* — *Премьер-Министр Моду*; [1; 3; 5; 6;].

Значимое место, безусловно, отводится наименованиям специализированных юридических и правительственных инстанций, а так же названиям законов, проектов, и программ. Так, мы обнаруживаем 20 названий правительственных организаций и судов: *Congress* — *Конгресс*; *Supreme Court* — *Верховный суд*; *Privy Council* — *Тайный совет*; *the Court of Appeal* — *Апелляционный суд* [3; 6] и 16 наименований законов и проектов: *The Administration of Estates Act 1924* — *Закон об управлении наследством от 1924 г.*; *the Wills Act 1837* — *Закон о завещаниях от 1837 г.* [3; 6].

Перейдем к самому анализу способов перевода, применённых при передаче имён собственных в выбранных образцах. Следует отметить, что общепринятыми переводческими трансформациями при переводе имён собственных являются *транслитерация*, *транскрипция*, *транспозиция*, *калькирование*, *полукалькирование*, а также *комбинирование* нескольких приемов, например *транслитерации с элементами транскрипции* [4; 6]. В ходе работы мы пришли к следующим результатам: всего в 16 образцах переводов текстов было найдено 25 примеров употребления транскрипции при передаче имён собственных, из них отметим 13 случаев комбинирования транскрипции и транслитерации (*Minorco* — *компания Минорко*; *Mr. Karzai* — *г-н Карзай*; *Mr. Rudd* — *г-н Радд*); 38 калькирований (*the*

*District Court — Окружной суд; The Constitution of India — Конституция Индии*); 4 полукалькированных; 22 переноса с сохранением исходной графики оригинального имени собственного (UNESCO — UNESCO); 18 примеров использования традиционных соответствий, например, при переводе топонимов (*Channel Islands — Нормандские острова; New Delhi — Нью Дели*); 9 случаев переводческих расшифровок аббревиатур и сокращений в именовании судов и документах (*Сар. 291 — Глава 291 (Chapter 291)*). Такой способ, как транспозиция, не был применен ни в одном из рассмотренных образцов. Исходя из полученных нами данных, для передачи имён собственных в юридических текстах переводчики используют многочисленные способы, среди которых чаще всего прибегают к калькированию и транскрипции, полукалькирование и транслитерация пользуются меньшей популярностью. В некоторых случаях оригинальное название компании или документа в русскоязычном тексте оставлено: *IBM — IBM; Unix — Unix; Start-up India — проект 'Start-up'* [1; 6; 7], или передано транскрипцией, а далее в скобках переносится исходная графика: *Schoenbaum v. Firstbrook — Шоенбаум против Ферстбрук (Schoenbaum v. Firstbrook)* [7].

В итоге, приходим к выводу, что имена собственные в юридических англоязычных текстах играют важную роль, и это нужно учитывать при их передаче на русский язык, оперируя адекватными переводческими приемами и принимая во внимание не только специфику данного вида текстов, но и культурные различия стран.

#### **Литература**

1. День республики Индии (образец перевода) [Электронный ресурс]. — URL: <http://euservice24.info/artikel/День-республики-Индии-перевод-английский-русский-400.html> (дата обращения: 17.04.2017).
2. Ермолович Д. И. Имена собственные на стыке языков и культур. — М.: Р. Валент, 2001. — 200 с.
3. Закон Англии о доверительных собственниках от 2000 года (английский — русский) [Электронный ресурс]. — URL: <https://gsl.org/ru/translations/portfolio/trustee-trasty-anglia/> (дата обращения: 17.04.2017).
4. Казакова Т. А. Практические основы перевода. English <=> Russian. — СПб.: Союз, 2001. — 320 с.
5. Процедура подготовки и представления исполнительной документации [Электронный ресурс]. — URL: <http://euservice24.info/artikel/Процедура-подготовки-и-представления-исполнительной-документации-311.html> (дата обращения: 17.04.2017).
6. Чепак О. А., Черниговский М. В. Особенности передачи имен собственных при переводе юридических текстов с английского на русский (на материале правовых документов) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота, 2016. — № 4. Ч. 3. — С.151–154.
7. Шураев А. А. Перевод юридической тематики [Электронный ресурс]. — URL: <http://euservice24.info/artikel/Перевод-юридической-тематики-16.html>

#### ON THE ISSUE OF THE TRANSLATION PROCEDURES OF PROPER NAMES FROM THE ENGLISH LEGAL TEXTS INTO RUSSIAN LANGUAGE

*Maxim V. Chernigovskiy*  
Buryat State University  
Russia, Ulan-Ude  
E-mail: aikonaro@mail.ru

The article, which represents a relevant modern linguistic research in the field of translation, deals with the most common methods of translating proper names from English into Russian in the legal texts. The results of the translation analysis have demonstrated that the most popular methods of proper names' translation procedures are calquing and transcription, while half-calquing and transliteration are the least used. The choice of the translation methods is conditioned by the special characteristics of the legal context and both national and cultural differences.

*Keywords:* proper names; proper names typology; anthroponyms; toponyms; legal text; legal context; translation methods and procedures; transcription; transliteration; calquing; half-calquing; combination of translation methods.

## АНГЛИЙСКИЙ МЕДИЦИНСКИЙ СЛЕНГ

© Шарыпова Екатерина Валентиновна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: katrin.nazar@mail.ru

В данной статье рассматривается английский медицинский профессиональный сленг, история и предпосылки его появления, отслеживаются современные тенденции его применения и запрета на употребление в медицинской речи, а также приводятся наиболее общие примеры, используемые на практике в англоязычных странах и в России.

**Ключевые слова:** термины; сленг; медицина; жаргонизм; профессиональные сленгизмы.

Вопрос о значении и значимости специальной терминологии в языкознании в том или ином контексте определяется не как просто определенный набор слов для обозначения какого-либо явления или описания специального инвентаря и оборудования, по существу, терминология является системой терминов и терминологических элементов, где под системой подразумевается способ взаимодействия отдельных частей, создающих определенную нерушимую связанность, этим и отличающаяся от простого вокобулярного набора. Существуют две основные особенности терминологии как системы: это наличие взаимодействующих частей и то, что одну часть невозможно отделить без изменения системы, другими словами, слова или термины, неотделимы друг от друга. Однако, термины не просто относятся к определенным областям наук, например, медицинская или юридическая терминология, они могут переходить из одной области в другую при наличии определенных условий. Терминология имеет много общего с такими понятиями, как профессиональный сленг или профессиональный жаргонизм.

Что такое сленг? Большинство людей имеют свое собственное представление о сленге. The Chambers Dictionary гласит: что сленг — это слова, обычаи и традиции, не являющиеся частью литературного языка, они используются в неформальной обстановке, в устной речи; часто являются жаргонизмами воров и других криминальных элементов, либо используются в узко профессиональной тематике. Само слово «сленг» имеет весьма сомнительное происхождение. Некоторые этимологи связывают слово сленг (slang) со словом слинг (sling) — «резко выбрасывать», идея здесь заключается в том, что люди как бы небрежно перебрасываются словами друг с другом. Однако, эта этимология во многом гипотетична и не может быть принята официально. Итак, сущностью сленга является его неформальность: это язык, который никогда не будет уместен в официальной обстановке. Сленг имеет отношение к устной вербальной коммуникации между говорящими; при этом, участники диалога знакомы с используемой лексикой, каждый имеет четкое представление о какой проблеме идет речь. Главной особенностью сленга является отсутствие понимания смысла диалога у слушателей незнакомых со стилем языка. Сленг не может быть официальным с лексической точки зрения, поскольку в формальной обстановке требует ясного и понятного для всех изложения не ведущего к двоякости понимания смысла.

Первые серьезные попытки записи английского сленга проводились в Елизаветинскую эпоху, когда был опубликован известный 'Воровской жаргон'. Однако, это не значит, что никто не использовал сленг до этого периода, просто никто и никогда не фиксировал такую лексику систематически. Появление воровского жаргона имело место в то время, для того чтобы скрыть смысл сказанного, защитить нелегальную деятельность от нежелательных слушателей и не только от потенциальных жертв, но и от представителей закона. Этот глоссарий, принадлежавший языку вора, грабителя или разбойника был записан не из филологического интереса, а как своего рода защита невинных от беззакония городских криминальных элементов. А как известно, предупрежден, значит вооружен.

С тех пор, многие профессии, группы, и даже социальные классы создали свои собственный сленг. Совместное использование сленга неизбежно порождает чувство принадлежности к группе или личностям, имеющим общие интересы и проблемы, которые важны в их жизни. Если вы знаете сленг, вы явно инсайдер; если нет, вы принадлежите к числу исключенных "другие". Сленг все больше и больше входит в нашу жизнь: словечки из интернета (LOL— laughing out loud; ИМХО — ИМНО — In my humble opinion;), бизнес-слова из мира денег и коммерции: (front-office — все, что можно показать клиенту в банке; Please do! — универсальный призыв или согласие. (Словарь бизнес-сленга компании Schwarzkopf Россия)), гангстерский сленг из хип-хоп речитатива: (Cream — бабло, филки, деньги, Fittin или Fixin — Собираться сделать что-то) и даже сленг между двумя влюбленными в смс-сообщениях.

Сленг был всегда производным города, а не сельских районов. Предположительно для того, чтобы сленг процветал, он должен использоваться большим количеством людей и в то же время существовать в различных группировках внутри сообщества в целом. В 21 веке уже не существует разницы при формировании сленговых выражений между возрастными или городскими группами. Более того, сленг является частью процесса при определении принадлежности групп людей, это может зависеть и от музыки, которую они слушают или стилей одежды, которые они носят. Однако, помимо вопросов идентичности и принадлежности, мы не должны упускать элемент веселья и творчества, который участвует в сочинении новых сленговых терминов. Сленг называли поэзией необразованных; однако, английский писатель Г. К. Честертон говорил, что «сленг — это постоянно текущий и изменяющийся поток поэзии».

Конечно, много сленга, который можно услышать на улицах наших городов далеко неприятен на слух и его очень трудно назвать поэзией. Однако не стоит забывать неоспоримый факт присутствия сленга в речи, то, что он делает устную речь более живой и запоминающейся, отличной от обычных устоявшихся клише.

Молодёжь имеет тенденцию отвергать все старое и скучное, они стремятся искать замену в языке с помощью выражений, которые говорят прямо об их собственном поколении. Они переименовывают знакомые слова в более интересные и яркие выражения. Они — люди, которые хотят, чтобы их заметили и используют для этого яркие речевые обороты. В худшем случае это форма *показухи*, в лучшем случае с помощью такого лингвистического изобретательства сленговые словечки могут представить собой жизненно важный элемент развития языка в будущем.

Медицинская профессия требует особой необходимости в создании и употреблении сленговых слов и выражений. Для одних медицинский сленг является

средством сокрытия тревожных симптомов у пациентов для того, чтобы не травмировать психику больного или его заинтересованных родственников или друзей. Например, в профессиональном медицинском сленге существует достаточное количество сленгизмов, употребляемых только между медицинскими работниками: banana — пациент с желтухой, box -умереть, blade — хирург, arry — аппендицит или пациент с воспаленным аппендикитом и т. д. Пример русского медицинского сленга: клиника — клиническая смерть, рецидивист — пациент с рецидивом (повтором) болезни, релаха, релашка — реланиум, трёп — трепетание предсердий, консервы — больные, находящиеся в отделении (как правило, хирургическом) на консервативном лечении, отпустить — не препятствовать активно смерти терминального безнадежного больного.

Подобные сленгизмы далеко не всегда будут понятны пациентам, но медицинский персонал хорошо ими вооружен.

Данная тенденция хорошо прослеживается в известных англоязычных сериалах «House M.D.» («Доктор Хаус»), «ER» («Скорая помощь»), «Scrubs» («Клиника»), «Greys Anatomy» («Анатомия Грэй») и др. Главные герои достаточно часто употребляют в общении между собой такие сленгизмы, как: Asap — as soon as possible — как можно быстрее; doc — doctor -доктор;

Медицинский сленг на самом деле позволяет ощутить наличие определенного духа, чувство взаимной поддержки и общей цели. Использование медицинского жаргона среди медицинского персонала также показывает на образованного и конкурентно способного человека. Зачастую происходит так, что медицинская среда, в силу своей профессии, является жесткой, и врачу, нужно использовать несколько методов, чтобы противостоять психологическому давлению на работе. Юмор является потенциальным способом справиться с некоторыми психологическими неприятностями, поэтому в медицинском сленге присутствует много особенностей связанных с телесными функциями человека, страданиями и смертью придуманных с большим юмором. Сленг является также возможностью для освобождения от интенсивной и напряженной работы, с постоянной борьбой с болезнью и болью. Например, при постановке диагноза пациенту некоторые врачи писали: GOK — God only knows. Гипотетически, пациент может инициировать судебный иск в связи с использованием медицинского жаргона, хотя таких фактов не зарегистрировано. Именно поэтому, медицинский жаргон используется в основном в устной форме общения, и очень редко встречается в истории болезни. Врачи становятся все более осведомленными в судебно-медицинских вопросах, кроме того, пациент вправе просмотреть медицинские записи врача. В одну из обязанностей врача входит ведение точных и четких медицинских записей. Когда записи оказываются неоднозначными из-за использования сленга, то это является нарушением требуемого стандарта медицинской помощи. В случае, в котором практикующий врач написал рецепт неразборчивым почерком, пациент имел возможность подать в суд, как на практикующего врача, так и на фармацевта, который ошибочно распределил неправильный препарат и неправильную дозировку (Прендергаст ст. Sam & Ди, 1989). Подобное действие может возникнуть, теоретически, в тех ситуациях, в которых используется неоднозначный сленг: например, аббревиатура GOK — God only knows, может быть воспринята как GOR — gastroesophageal reflux — гастроэзофагеальная рефлюксная болезнь.

Клятва Гиппократ гласит, что "условия, которые я принимаю, будут приносить пользу пациенту в соответствии с моими способностями и суждениями, а не для причинения им боли или вреда" и заканчивается таким утверждением: "В чистоте и святости я буду сохранять свою жизнь и свое искусство". Кодекс медицинской этики Женевской конвенции в своем содержании имеет такой пункт: «Даже под угрозой, я буду придерживаться глубочайшего уважения к человеческой жизни с самого момента ее зачатия», однако, медицинский сленг, особенно его уничижительные термины, могут причинить вред, применимо к пациенту.

Применение первых четырех этических принципов: 1) Информирование пациента о состоянии его здоровья; 2) Гуманное отношение к пациенту, уважение его законных прав; 3) Уважение человеческого достоинства пациента; 4) Принцип — не навреди; с точки зрения сленга, требуют от врача, прежде всего, ответственности, и пациент должен рассматриваться как партнер в предлагаемом лечении, а не как жертва. Пожелания пациента имеют первостепенное значение.

Сленг и, в свою очередь, английский медицинский сленг, не является монолитным и неизменным образованием, многие термины теряют свою значимость через некоторый период времени, другие же, наоборот приобретают актуальность.

Согласно всему вышесказанному, можно сделать заключение, что сленг — это неотъемлемая часть разговорного языка. Сленг динамичен, очень быстро прогрессирует и не придерживается канонов и стандартов традиционного языка. Он может образовывать термины одноминутки и термины, имеющие пролонгированное действие. Экстралингвистические факторы влияют на эволюцию и жизнедеятельность сленга, как самостоятельного слоя лексики: социум, история и даже модные направления, все может повлиять на словообразование. Сленг не является формой общения только низов общества, он является компонентом языка общения людей самых разных статусов, образований, профессий, активно используется средствами массовых коммуникаций, и медицинский сленг здесь не является исключением.

### *Литература*

1. Между двумя мирами восприятие студентами-медиками юмора и сленга в больной обстановке / Г. Н. Парсонс [и др.] // Журнал общей внутренней медицины. — 2001. — № 16. — С. 569–570.
2. Кумбс Р. Х. и др. Медицинский сленг и его функции // Социальная наука и медицина. — 1993. — № 36. — С. 987–998.
3. Fox A. T. и др. Медицинский сленг в британских больницах // Этика и поведение. — 2003. — № 13(2). — С. 173–189.
4. Хадсон Дж. Случай необходимости. — Нью-Йорк: Печатка, 1969.
5. Мишанкова Н. А. Краткий анализ фразеологических выражений и аббревиатур в профессиональной речи врачей // Журнал ГрГМУ. — 2010. — № 4.
6. Новикова О.В. Медицинские аббревиатуры и фразеологизмы. — 2007.
7. Орлов А. Н. Культура общения врача. Слово с этических позиций. — Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1987. — 164 с.



## ENGLISH MEDICAL SLANG

*Ekaterina V. Sharypova*  
Buryat State University,  
Russia, Ulan-Ude,  
E-mail: [katrin.nazar@mail.ru](mailto:katrin.nazar@mail.ru)

This article is devoted to English medical professional slang, history and prerequisites of its appearance. The author tries to monitor the modern tendencies of slang application and the ban on the use in medical speech, the most general examples using in medical practice in the English-speaking countries and in Russia are given as well.

*Keywords:* terms; slang; Medicine; jargonism; professional slang expressions.

## DIGLOSSIA (CASE STUDY OF SOCIETAL BILINGUALISM)

© **Nasankhand Dawaadorj**

Mongolian National University of Education (MNUE)

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: nasankhand.d@gmail.com

© **Chuluun-Erdene Genden**

Mongolian National University of Education (MNUE)

Ulaanbaatar, Mongolia

E-mail: chk\_g@yahoo.com

This article discusses Diglossia (societal bilingualism) in Mongolia. According to many linguistic studies, we can study Bilingualism from two perspectives: personal principles and societal principles. Societal bilingualism can be found in some areas, or even some groups within a community. A language's status in a country depends on bilingual policy; a language can have either high status or low status. In Mongolia, we can find societal bilingualism in Bayan-Ulgii province. There, its status and policy are based on territorial principles. The area's population is mainly Kazakh. In order to analyse the usage and prevalence of Diglossia among Kazakh people, we undertook a survey of 370 people. The survey was then analysed by four categories: Demographics, Language Skills, Language Usage, and Language Interference. We used an empirical study and interviewed focus groups. To analyse the survey, we used the SPSS statistical analysis programme.

**Keywords:** bilingualism; diglossia; high status; low status; language skills; sociolinguistics; ethno-linguistics.

In this globalized era, bilingual or multilingual developments have been influenced by state economic power, immigration, population migration, population growth development, the spread of international language — as well as faster development of mass media and technology than ever before.

As we study bilingualism, we need to clarify inter-relations between linguistic theories and real life situations. This relates not only to personal language skills but also the whole of people's lives, including social life situations and questions of human rights.

If we summarise bilingual theories and perspectives, we can see that studies of how bilingualism affects relations between people range from personal, workplace or social groups to whole regions/states. Bilingualism studies can be based on the language skills of personal or social groups. We see that it can be simply described — e.g., “Bilingualism is to speak another language than one's mother tongue with some level of competence.” [Zeenyambuu, Bazarragchaa, 2014, p. 62]

In Bilingualism, we discuss both language usage and language users. We describe who uses which language, to whom, in what situations and where. We show that when a person chooses a language it depends on that language's status.

However, it is not only how individuals use language, According to Baker (2014, p. 66) “Bilingualism at individual level is half the story. The other essential half is to analyse how groups of language speakers behave and change.” That means we need to study how language groups and language usage change over time.

First, we recognize that studies of speakers can be at individual or social group, level.

Sociolinguistics, ethno-linguistics, and educators study bilingualism perspectives of **social groups** of speakers. Demographic studies cover the areas of language groups'

migration, immigration, age, marriage and education level, while educators also draw attention to experience in language policy, language choices and bilingual programs. However, language usage can also be related to an individual person's age, job, social status, and how they were brought up.

Linguistics uses two different terms to discuss Bilingualism. **Bilingualism** is used to talk about two-language skills, usages, and competences at an individual level while **Diglossia** is used to discuss the usages, competence, and choice of language in a two-language society.

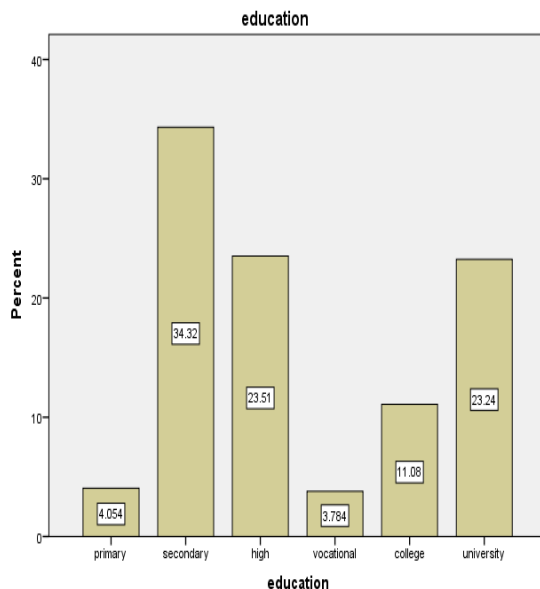
These terms were first used by linguists such as Ferguson (1959) and Fishman (1980). According to the literature, Ferguson first described Diglossia in terms of two varieties of the same language (dialects). Fishman (1972, 1980) then extended the idea of Diglossia to two languages existing side by side within a geographical area. They also divided the language status into two terms: **high status (H)** and **low status (L)**. This status of language depends on the context or domain of language usage. They can also be called Majority and Minority languages.

Dr. Tsetsegmaa (2004) mentioned Mongolian-Russian, Mongolian-Kazakh, Mongolian-Chinese bilingualism in Mongolia in her studies. Nowadays we can find many more examples, such as Mongolian-English, Mongolian-Korean, Mongolian-Japanese bilingualism because there are lots of international schools and influential neighbours affecting the Mongolian economy.

**Purpose: to analyse language usages among Kazakh people in Bayan-Ulgii province.**

The study draws conclusions covering: 1) Demographics 2) Language skills and bilingual education 3) Language usages in some particular contexts 4) Overall Conclusions

Study methods: Empirical, interviews with focus groups, surveys, and analysis using SPSS.



**In Demographic** studies, conclusions about the influence of age group, ethnicity, job, education level were made.

96% of the survey takers were Kazakh people with 4% from other ethnicities. 52% of people were from the age group 15-24, 11% were from the age group 25-29, and the remaining percentages covered ages from 30 to 60+.

54.3% were male and 45.7 % were female participants.

**1. Pie chart — Age group**

2) The Graph shows the Education levels of participants.

1. Table Jobs		Frequency	Valid Percent
Valid	unemployed	61	16.5
	manager	7	1.9
	specialist	99	26.8
	technician	6	1.6
	office service	11	3.0
	trade service	9	2.4
	construction industry	16	4.3
	agricultures	19	5.1
	ordinary job	15	4.1
student	127	34.3	

Valid	unemployed	61	16.5
	manager	7	1.9
	specialist	99	26.8
	technician	6	1.6
	office service	11	3.0
	trade service	9	2.4
	construction industry	16	4.3
	agricultures	19	5.1
	ordinary job	15	4.1
student	127	34.3	

34% of participants had a middle school education, 23% had a secondary school leaving certificate and 23% held university diplomas.

The table 4 shows participants' jobs. 34% were students, 27% were specialists in the public sector and 16.5% were unemployed people

## 2. Bilingual education and Language skills

As mentioned above, educators play key roles in developing bilingual people and bilingual education. A key goal is to try to organise bilingual education meaningfully and academically.

84% of participants started their bilingual education at primary school and 10% of them studied at middle and high school. The starting stages depend on bilingual education policy and the curriculum of different periods.

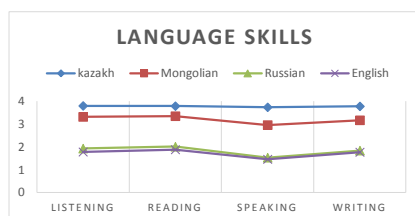
*Table 2. The starting stages of Bilingual education*

		Frequency	Percent	Valid Percent
Valid	pre-school	1	.3	0.3
	primary	327	88.4	89.6
	secondary	32	8.6	8.8
	high school	3	.8	0.8
	university	1	.3	0.3
	army	1	.3	0.3
	Total	365	98.6	100.0
Missing	System	5	1.4	
Total		370	100.0	

In the study, language skills were based on survey takers' self-assessments. In Mongolia, Mongolian language skills have been tested among graduates of secondary schools compulsorily since 2016. Previously, it was an optional 'personal choice' for secondary school leaving pupils.

In the graph, we can see Kazakh and Mongolian language skills are almost at the same level. So, we can say that survey takers are “**Balanced bilingual**” as Cummins described. (2000.b) According to Cummins [2014, p.168] balanced bilinguals have age-appropriate competence in two or more languages and can cope with curriculum material in either of their languages. Survey takers also evaluated their other foreign language skills as with “**limited skills**” in Russian and English. It shows Russian language skills are a little higher than English, notably because they may travel, study and do business in Kazakhstan where people also speak Russian.

**Graph 5**



### 3. Language usage

A language is typically used in different situations and with different contents. A majority language is usually used in official/public areas. Therefore, Bilingualism in Bayan-Ulgii is based on a “**territorial principle**” where different language speakers live in the same area. That makes language usage more distinguishable. The Mongolian Constitution and Education Acts declare that different language speakers are allowed to use their mother tongue as well as having to study official languages (notably the Mongolian Language). In order to study language usage, we categorized it into three usages: Personal purposes, Official and Mass media, Leisure:

**3.1. Table 3. Language usage for personal purposes**

lan/com	family	friends	on the phone	sms	call service	mean
Kazakh	83.5	60.4	54.8	54.7	33.8	<b>57.4</b>
Kaz&Mon	11.4	27.1	33.8	32.0	20.8	25
Mongolian	4.1	12.4	11.9	9.6	45.2	<b>16.4</b>
English				3.6		0.7

### 3.2. Language usage on public-related issues, mass media and internet

Politics influences language choice, its spread and its status as well as directly affecting language groups.

It also creates different perspectives on language policy and planning. Societal bilingualism is a direct reflection of politics and political power.

Mass media plays a key role in implementing language policy in real life. Language policy includes complex issues on language principles and practical issues, while mass media has contributed to the spread, maintenance, and the support of languages and cultures and the more rapid development of bilingualism.

This table shows that the Mongolian language is used more on public service TV and in newspapers than the Kazakh language, though the Kazakh language is used more at school and among colleagues. All in all, in this category, the Kazakh language is used more than Mongolian.

#### (Languages usage on public related issues, mass media and internet) Хүчнэгт-4

	Colleagues school	Public service	TV	radio	newspaper	internet	mean
Kazakh	<b>55.5</b>	26.8	30.9	54.0	33.1	34.7	<b>39.2</b>
Kaz&Mon	29.4	22.1	33.1	25.9	29.7	27.5	27.95
Mongolian	<b>14.8</b>	<b>50.8</b>	<b>33.9</b>	18.7	<b>36</b>	28.6	<b>30.6</b>
English			1.1	1.4	0.6	7.3	1.7
Russian			0.6	0	0.6	2.7	0.7
Turkish			0.3	0		0.3	0.1

### 3.3. Languages usage on cultural/religious and leisure times

A person uses a language more often when they feel comfortable and competent using it. Social/cultural activities support languages to maintain, revitalize, shift and spread its usage.

In this table, usage of the Kazakh language in this category is twice that of the Mongolian Language.

It confirms that the Kazakh language is the dominant language in the region. Religion contributed to the spread of language from ancient times, but nowadays, in modern times, it is not strong enough to spread language usage further though it does play a key role in maintaining languages. Interestingly, while 75% of participants use the Kazakh language, 15% use an Arab language and 3% of them use Turkish in religious activities.

#### Language use on Cultural and other activities Хүчнэгт-5

Statistics								
	book	commercial	sport	club	earning	free time	religious	
N	Valid	352	359	322	297	301	327	330
	Missing	19	12	49	74	70	44	41

	book	Business & commerce	sport	club	Other free time activity	religious activity	mean
Kazakh	31.0	42.6	45.0	37.4	61.5	<b>75.5</b>	<b>48.8</b>
Kaz&Mo	36.1	29.0	28.3	37.4	22.6	3.6	21.2

n							
Mongolian	30.2	26.7	15.7	28.9	15	2.7	<b>20</b>
English	1.4	0.8	0.3	1	0.3	0.3	0.7
Arab	0.6	0.3		0.7		15.0	<b>2.8</b>
turkish	0.3	0.3			0.3	2.8	0.6
Russian	0.3	0.3	0.6	0.7	0.3		0.4
Chinese		0.3		0.3	0.3		0.2

### 3.3. A language status

In describing language status, we typically use terms such as mother tongue, official language, national language and second/foreign language. Such terminology gives special power to a language and is politically influenced. It enables a language's use in administration and legislation as well as in education. Dependent on its usage in different domains, a language status can become **high or low status**.

The table below shows language status. We considered 7 domains in the category. The Kazakh language dominated in 6 domains out of 7. We conclude that the Kazakh language status is higher than Mongolian in the province, largely because of territorial principles.

Table 6. Language Status

	Domains	Majority language (Mongolian) Should be higher status	Minority language (kazakh) Low status	Higher status
1	Family	16.4	57.4	Minority languages dominates
2	Colleague/school	14.8	55.8	Kazakh language dominates
3	Mass media	30.6	39.2	Kazakh languages dominates
4	Business/trade	26.7	42.6	Kazakh languages dominates
5	Social/cultural activities	22.5	43.2	Kazakh languages dominates
6	Public activities	50.8	26.2	Mongolian language
7	Religious activities	2.7	75.5	Kazakh languages dominates

When we count the mean of percentage, we excluded the equal usage of Kazakh and Mongolian language.

#### Overall Conclusions

1. We can conclude that Kazakh people are balanced bilingually as a result of Kazakh and Mongolian language skills being at the same level. NOTE; We checked the reliability of questionnaires' using *Cronbach's alpha*. (*Cronbach's alpha* is a measure of internal consistency, that is, how closely related a set of items are as a group). Here, it showed greater than\*800 points, which means that the questionnaires were meaningful.

2. We can also find a few multilingual speakers among Kazakh people, because they showed some higher-level competence in Russian and English. Russian language

skills were a little higher than English because survey takers were all from the same age group. (Before 1995, we studied the Russian language as a foreign language).

3. 89.6 % of participants started their Bilingual Education at primary and secondary schools. As Cummins suggested (1976), the duration of language study can affect language performance. In open questionnaires, participants said they wanted to study all subjects in the Mongolian language after higher grades.

4. In Language usage, in three categories, the Kazakh language is dominant. In Mongolia, the constitution and government policies offers equal rights to Kazakh people and they can use their mother tongue. However, this can create problems because having limited skills in the Mongolian language can have a bad influence on future stages of further education.

5. Mass media (TV, radio, newspapers) can be used to improve Mongolian language skills using distance-learning and other activities.

### **References**

1. Baker, Colin. Bilingual Education and Bilingualism. 5<sup>th</sup> ed. Vol. 79, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2011
2. Bialystok, Ellen. Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.
3. Crystal, David. 2003. English as a Global Language. 2<sup>nd</sup> ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press. Cummins, Jim. Bilingual Education and Bilingualism. Vol. 23, Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon England: Multilingual Matters, ©2000. [Electronic resource]. URL: <http://site.ebrary.com/id/10170601> (Date of access: 09.10.2016).
4. Coulmas, Florian, ed. Blackwell Handbooks in Linguistics. Vol. 4, The Handbook of Sociolinguistics. Oxford, UK: Blackwell Publishers, 1998.
5. Ricento, Thomas, ed. Language and Social Change. Vol. 1, An Introduction to Language Policy: Theory and Method. Malden, MA: Blackwell Pub., 2006. [Electronic resource]. URL: <http://www.myilibrary.com?id=121459&ref=toc> (Date of access: 09.10.2016).
6. Zegiimaa Ch., Zeenyambu Ch. Language policy issues 38-39 UB Humanities Research Paper № 1,
7. Chingee D. social statistical analysis and interpretation of results, the UB and barley Barkhan, 2014
8. Natsagdorj B. France study side by side under the Mongolian national television media language, language policy. UB, 2008
9. Tsetsegmaa T. Socio-linguistic study Russian language dual citizens resident in Ulaanbaatar. Ulaanbaatar, 2004.

### **ДИГЛОССИЯ (АНАЛИЗ СОЦИАЛЬНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ)**

*Насанханд Даваадорж*

Монгольский национальный университет образования,  
Монголия, г. Улан-Батор,  
E-mail: [nasankhand.d@gmail.com](mailto:nasankhand.d@gmail.com)

*Чулуун-Эрдэнэ Гэндэн*

Монгольский национальный университет образования,  
Монголия, г. Улан-Батор,  
E-mail: [chk\\_g@yahoo.com](mailto:chk_g@yahoo.com)



Данная статья посвящена социальному двуязычию в Монголии. Согласно многим лингвистическим теориям двуязычие бывает двух видов: индивидуальное двуязычие и социальное двуязычие. Социальное двуязычие может быть обнаружено в некоторых группах определенной социальной общности. Статус языка в стране зависит от политики двуязычия; язык может иметь как высокий статус, так и низкий. В Монголии билингвизм распространен в Баян-Улгии провинции. Статус и политика двуязычия строится на территориальных принципах. Эту территорию населяют в основном казахи. Для того чтобы проанализировать использование и распространение диглосии среди казахов, мы провели исследование в котором приняло участие 370 человек. Исследование проводилось по четырем категориям: демография, языковые навыки, использование языка и языковая взаимосвязь. Мы использовали эмпирический опыт и провели опрос. Для анализа исследования мы пользовались программой обработки статистических данных.

*Ключевые слова:* диглосия; высокий статус; низкий статус; языковые навыки; социалингвистика; этнолингвистика.

## TO THE FEATURES OF ADAPTATION TO AMERICAN REALITY

© Alexander Ts. Erdyneyev

Buryat State University

Russia, Ulan-Ude

E-mail: erd1955@mail.ru

The article considers the problem of a short-term adaptation to a new social environment under conditions of the complete language immersion in the country of destination. The factors promoting success of this process are determined.

**Keywords:** adaptation; life activities; psychological state; social environment; speech; language competence.

The study of features, factors and mechanisms of the adaptation process to new conditions of life activities, a new social environment is very important because general vitality, working efficiency and a positive mental state depends on the success of this process. Traditionally, adaptation is considered as a general, universal phenomenon inherent to a person throughout his life and aimed at maintaining homeostasis between individual and social environment. The essence of the adaptation process is conditioned and revealed as a philosophical category of interaction. At the methodological level its consideration is based on the fundamental and leading principles of the national psychology. They are: the principles of development, determinism, the unity of consciousness and activity.

The activity, purposefulness, consciousness and transformative nature of the adaptation process are emphasized. So due to the change of life conditions a need arises to develop new tools and methods of social and psychological adaptation, because it promotes the success of formation of these tools by the subject, and if they are unformed, to promote their acquisition.

In the case if these tools haven't been formed and developed, the social and psychological maladjustment (disadaptation) occurs, typically accompanied by such negative phenomena as depression, worsening of mental state and, consequently, serious lowering of the level of general vitality and health. A general criterion of adaptation is absence of these features of maladjustment [1; 36].

In general, the success of social and psychological adaptation to the new conditions of life, new social environment is quite important as, according to a brief theoretical analysis, it promotes the wholesome psychological and mental state of people.

It is necessary to specify that traditionally the researches of the problem of adaptation both in the Russian and foreign psychology, are mainly conducted in the area of ontogenetic development of the individual. It is e.g., during someone's transition from one to the other level of education (kindergarten – elementary school – middle school – high school – special vocational education — university), starting of work, military service etc.

But the situation of short term adaptation (that is, based on the personal experience of three months internship in a quite different society with its social norms, values, language and culture which are mostly different from usual in our society), requires a special consideration. According to numerous conversations, exchange of experience with the alumni of various American programs, they haven't experienced the serious problems with adaptation. The question arises concerning the reason of their successful adaptation, despite their short term of stay in the new social environment. In my opinion, it can be explained by several positively influencing factors, the most efficient of which are the following.

First, regardless of specialty (quite often most of the researchers who have won the grants, specialize in the US studies, its culture, so it is easier to them to adapt to the society which is the object of their studies), participants rather carefully prepare for the forthcoming internship. Sure, they improve their English, analyze the literature on regional studies, encyclopedias.

Second, the orientation session, which as a rule is held in Washington, plays a very important role and judging from respondents' interview, it could hardly be overestimated.

However, among the difficulties that inevitably arise in the new social environment, based on my and respondents' experience, the most specific phenomena for American reality are:

- a) Units of measurement – length, weight, temperature, clothing sizes etc.;
- b) Cuisine, meals, the names and components of dishes;
- c) The speech of pre-school children in English, which is really phonologically unusual for perception, because in our country we are used to perceive English speech from adults, and it is quite unexpected when three or five-year old children speak English [2; 11].

As to the English speaking pre-school children, my research proposal, entitled PC — method, and its essence concluded in teaching foreign language? English, to be exact, just under family conditions. The abbreviation PC means Parents and Children, who learn English together in the same group. I think that in this case they attain the results in learning English faster and better because parents and children have a real opportunity to help each other not only at classes, but they can also do it at home. My host advisor Jean Gleason, Professor of the department of psychology at Boston University, approved this method and recommended it to implementation in the academic process at school affiliated to

Boston University it was a fun, mostly children helped adults, especially their grandparents, correcting their mistakes.

In conclusion, I would like to mention that I try to express my impression of stay in the US in the literary form, writing a novel on the theme. I think that the main thing is to succeed not only at the level of speech communication, but mostly at the level of understanding the features which compose the inner world of the people of the other country.

### **References**

1. Druzhilov S.A. Psikhologiya professionalizma cheloveka: integrativnyi podkhod // Zhurnal prikladnoi psikhologii. – 2003. — № 4-5. – P. 35-42.
2. Erdyneyev A.Ts. On the social and psychological adaptation to American reality (from the experience of the alumni of the IREX and Fulbright programs) // Discovering the World through English: Sb. Materialov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem – M., RITs MGGU im. M.A. Sholokhova, 2012. Ch.II. S. 8-12.

### ОБ ОСОБЕННОСТЯХ АДАПТАЦИИ К АМЕРИКАНСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

*Эрдынеев Александр Цырендоржиевич*  
Бурятский государственный университет  
Россия, г. Улан-Удэ  
E-mail: erd1955@mail.ru

В статье рассматривается проблема краткосрочной адаптации к новой социальной среде в условиях полного языкового погружения в стране пребывания. Выделяются факторы, способствующие успешности этого процесса.

*Ключевые слова:* адаптация; жизнедеятельность; психологическое состояние; социальная среда; языковая; речевая компетенция.

УДК 811.11

## ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ МОНГОЛЬСКОГО ТЕКСТА

© Бадмаева Оюна Мункуевна

Бурятский государственный университет

Россия, г. Улан-Удэ

E-mail: badmaeva.oyuna@mail.ru

Объектом исследования служит продуцируемый устный текст, возникающий в процессе неподготовленного чтения монгольского письменного текста. Было установлено, что неподготовленное, «с листа», чтение, при небольшой степени мотивированности исходным текстом, обладает достаточным уровнем спонтанности, что во многом определяет его лингвистическими особенностями.

Данное исследование предпринято с целью рассмотреть темпоральные характеристики речи на примере чтения монгольского текста в исполнении носителей халха-монгольского языка.

**Ключевые слова:** чтение; темп речи; паузы; художественный текст; монгольский язык.

### Введение

Современный монгольский язык (монг. орчин цагийн монгол хэл) по основному диалекту часто называется халха-монгольским или просто халхаским. Халха-монгольский диалект (или язык) имеет литературную норму и статус государственного языка в Монголии. Число говорящих на нём — около 2,3 млн чел. (1995). Халхаский диалект входит в центральную группу диалектов монгольского языка. Наряду с ней выделяются также восточная и западная группа. Различия между диалектами носят в основном фонетический характер. В 1943 году была введена письменность на основе кириллицы [7].

### Материал и методика

Материалом данного исследования послужили два художественных текста монгольского писателя С. Буяннэмэха «Гайхамшигт байдал» («Удивительное явление», текст 1), «Шив шинэхэн цууриа» («Новейшее эхо», текст 2).

Характеристика текстов:

Критерий	Текст 1	Текст 2
Количество слов	95	139
Количество слогов	202	273
Точки, запятые	2, 3	7, 3

Дикторами выступили носители халхаского диалекта монгольского языка — студенты и магистранты Бурятского государственного университета, все дикторы обучаются на нефилологических направлениях.

Условия записи. Дикторам предлагалось без предварительной подготовки прочитать тексты, набранные шрифтом Times New Roman на листах А4, 14 кеглем. Запись чтения производилась в изолированной аудитории на диктофон Olympus VN-8700PC.

Результаты исследования

Полученные в ходе исследования данные были проанализованы в программе Audacity, статистические характеристики обработаны в программе Excel. В ре-

зультате были получены следующие данные: длительность чтения 2-х текстов, длительность чтения без пауз, количество и длительность пауз в исполнении 10 дикторов. Все данные были сопоставлены. Результаты приведены ниже.

#### Темпоральные характеристики

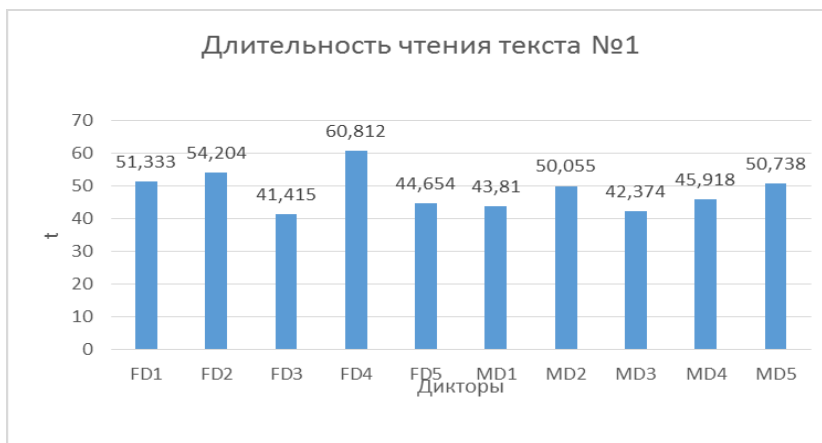


График 1. Длительность чтения текста № в реализации 10 дикторов-носителей халхаского диалекта СМЯ. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), М — мужской голос (male). По оси ординат – длительность чтения текста в м/сек.

График №1 показывает, что наибольшую длительность при чтении текста №1 реализует диктор FD4 – 608 м/сек, наименьшую – FD3 – 414 м/сек. Средняя длительность чтения текста среди женских голосов составила 504 м/сек, средняя длительность чтения текста среди мужских голосов составила 465 м/сек, средняя длительность чтения составляет 485 м/сек.

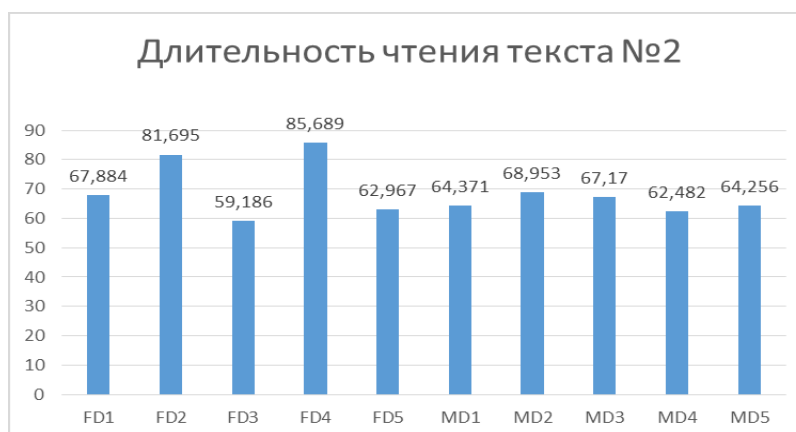


График 2. Длительность чтения текста №2 в реализации 10 дикторов-носителей халхаского диалекта СМЯ. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), М — мужской голос (male). По оси ординат – длительность чтения текста в м/сек.

График №2 показывает, что наибольшую длительность при чтении текста №2 реализует диктор FD4 – 856 м/сек, наименьшую – FD3 – 591 м/сек. Средняя

длительность чтения текста среди женских голосов составила 714 м/сек средняя длительность чтения текста среди мужских голосов составила 654 м/сек, средняя длительность чтения составляет 684 м/сек.

Известно, что темп в тестах выступает объектом специального контроля при выявлении уровня сформированности отдельных умений и навыков, характерных для чтения, и при комплексной проверке чтения как речевого умения. Темпоральная характеристика может касаться всех сторон чтения, о которых шла речь выше: восприятия графического образа слова, восприятия и понимания отдельных языковых единиц, понимания содержания прочитанного.

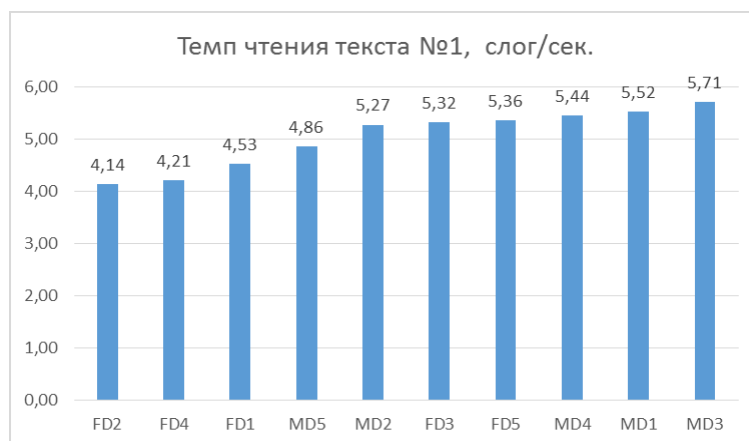


График 3. Темп чтения текста №1 в реализации 10 дикторов-носителей халхаского диалекта СМЯ. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), М — мужской голос (male). По оси ординат – темп чтения (слог в сек).

График №3 показывает, что наибольший темп чтения текста №1 реализует диктор MD3 – 5,71 слог/сек, наименьшую – FD2 – 4,14 слог/сек. Средний темп чтения текста среди женских голосов составляет 4,71 слог/сек, средний темп чтения текста среди мужских голосов составляет 5,36 слог/сек, средний темп чтения составляет 5,04 слог/сек.

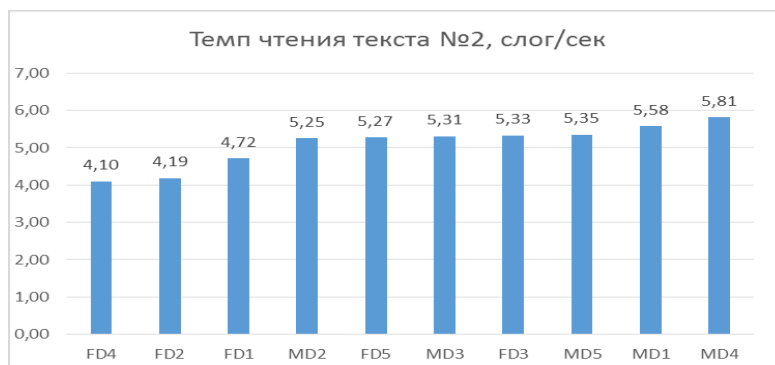


График 4. Темп чтения текста №2 в реализации 10 дикторов-носителей халхаского диалекта СМЯ. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), М — мужской голос (male). По оси ординат – темп чтения (слог в сек).

График №4 показывает, что наибольший темп чтения текста №2 реализует диктор MD4 – 5,81 слог/сек, наименьшую – FD4 – 4,10 слог/сек. Средний темп чтения текста среди женских голосов составляет 4,72 слог/сек, средний темп чтения текста среди мужских голосов составляет 5,46 слог/сек, средний темп чтения составляет 5,09 слог/сек.

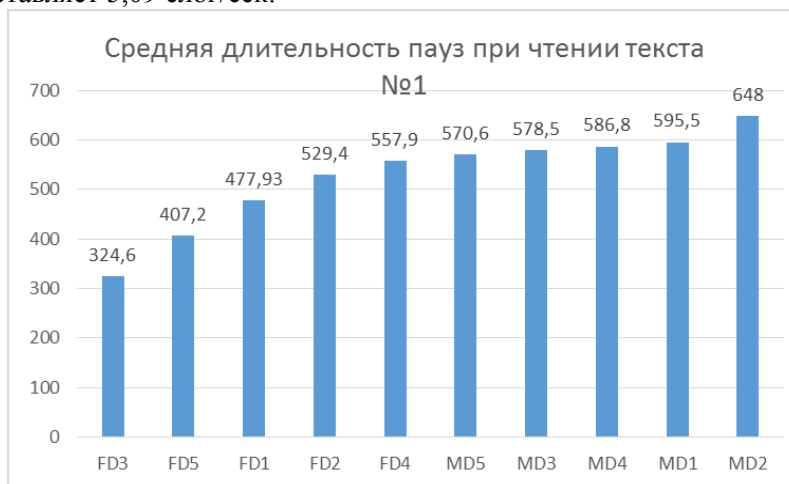


График 5. Длительность пауз чтения текста №1 в реализации 10 дикторов. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), M – мужской голос (male). По оси ординат – длительность пауз в м/сек.

График №5 показывает, что наибольшую по длительности паузу (648 м/сек) реализует диктор MD2, наименьшую (324,6 м/сек) — диктор FD3. Таким образом, средняя длительность реализованных пауз мужскими голосами в 2 раза превышает среднюю длительность пауз, зафиксированных в чтении женскими голосами.

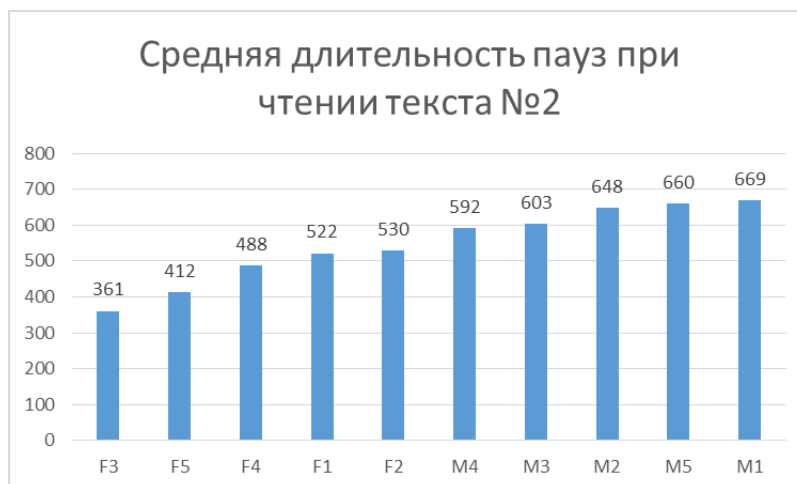


График 6. Длительность пауз чтения текста №2 в реализации 10 дикторов. По оси абсцисс – дикторы, FD – женский голос (female), M – мужской голос (male). По оси ординат – длительность пауз в м/сек.



График №6 показывает, что наибольшую по длительности паузу (669 м/сек) реализует диктор MD1, наименьшую (361 м/сек) — диктор FD3. Таким образом, средняя длительность реализованных пауз мужскими голосами в 2 раза превышает среднюю длительность пауз, зафиксированных в чтении женскими голосами.

#### **Заключение**

В результате исследования темпоральных характеристик неподготовленного чтения монгольского художественного текста в исполнении 10 дикторов-носителей монгольского языка можно констатировать о том, длительность чтения текста мужскими голосами существенно не различается, тогда как женские голоса демонстрируют заметные различия. Темп чтения текстов (слог/сек) у мужчин в среднем выше темпа речи женщин. Однако длительность пауз, реализованных мужскими голосами превышает длительность пауз, зафиксированных среди женских голосов. При дальнейшем исследовании предполагается расширение экспериментального материала для подтверждения полученных на этом этапе результатов.

#### **Литература**

1. Бойчук Е. И Темповые характеристики художественного текста: взаимосвязь агоники и акустики / Е. И. Бойчук // Вестн. Иркутского. гос. лингвистического ун-та. Сер. Лингвистика текста и дискурса. — 2014. — Номер. 2. — С. 256-261
2. Бондарко Л. В. Основы общей фонетики/ Бондарко Л. В., Вербицкая Л. А., Гордина. — СПб.: Из-во СПбГУ, 1991.— 150 с.
3. Зиндер Л. Р. Общая фонетика / Л. Р. Зиндер. — М.: Высшая школа, 1979. — 312с.
4. Гильфанова Д.Р. Темпоральность художественного текста на материале английского и татарского языков : Дисс. ... канд. филол. наук / Д.Р. Гильфанова. — Тюмень, 2005. — 218 с.
5. Чеванина Т.Н. Просодические особенности чтения и говорения в многоязычном пространстве: языков : Дисс. ... канд. филол. наук / Т.Н. Чеванина — Волгоград, 2008. — 206 с.
6. Бабушкина, Е. А. Темп речи как социальный маркер / Е. А. Бабушкина // Вестн. Бурят. гос. ун-та. Сер. Романо-Германская филология. — 2010. — Вып. 11. — С. 13-17.
7. <http://mongolnow.com/lang.html>

#### TEMPORAL FEATURES OF THE READING OF THE MONGOLIAN TEXT

*Badmaeva Oyuna M.*

Buryat State University

Russia, Ulan-Ude

E-mail: badmaeva.oyuna@mail.ru

The object of the research is produced oral text that occurs in the process of unprepared reading of the Mongolian written text. It was found that untrained, "from the sheet" reading with a small degree of motivation has a sufficient level of spontaneity that largely determines its linguistic characteristics. This research is aimed to examine the temporal speech characteristics on the example of Mongolian text readings performed by native speakers of Khalkha Mongolian language.

*Keywords:* reading; speech rate; pauses; literary text; Mongolian language.

## ABOUT THE PECULIARITIES OF THE ORAL ENGLISH SPEECH OF MONGOLIAN SPEAKERS

© Tyyl Nergui

International University "Их Засаг",

Ulaanbaatar, Mongolia

Tuul.iziu@gmail.com

The article is devoted to the description of phonetic features of the oral English speech of the Mongols. The material for the study was 99 English proverbs recorded from 8 Mongolian speakers (3 men and 5 women) aged 22-44 with different levels of English: primary, intermediate, advanced. An auditory analysis of the realizations of vowels and consonants has been performed. There are 792 sound files in total.

**Keywords:** vowels; consonants; English language; proverbs; coherent speech; phonetics.

### Introduction

In recent years, interest in the study of oral speech has increased. The most difficult is the phonetic level of the language, especially if connected language is studied in a non-native language.

Connected speech is characterized by great variability, increased number of modified units and the degree of modification. The results of the research on the material of different languages confirm the opinion that the phonetic properties of speech sounds, as well as those spoken in words, differ significantly from the properties of sounds realized in connected speech during reading and speaking [2], [5], [6]. It is important to note that the phonetic features and the associated reasons for the variability of units are, on the one hand, of an all-linguistic nature, on the other, they are caused by the influence of the speaker's native language. The Mongols live on the territory of modern Mongolia, in Inner Mongolia of China, in the Russian Federation, in Taiwan. The Mongolian language belongs to the Mongolian group of languages. In the main dialect language is called Khalkha-Mongolian. The Khalkha-Mongol dialect has a literary norm and the status of a state language in Mongolia. Differences between dialects are mostly phonetic.

The aim of the work is to describe the phonetic features of the oral English speech of the speakers of the modern Mongolian language.

### Material and experiment procedure

The material consists of the recordings of 99 English proverbs performed by 8 subjects - native speakers of the modern Mongolian language (3 men and 5 women) aged 22 to 44 years. All speakers are graduates from humanitarian or technical Universities.

The participants of the experiment were divided into three groups according to the levels of English: beginner, intermediate, advanced.

Table 1 — Information about speakers

№	Speakers	Age	Gender	Education	English profeciency
1	Баяраа Б.	26	female	University	beginner
2	Хангал М.	44	male	University	beginner
3	Дамдин-базар А.	34	male	University	beginner
4	Зориг-тугудур Г.	22	female	University	intermediate
5	Сэнгээ Г.	41	female	University	intermediate

6	Баяр-сайхан Б.	26	female	University	intermediate
7	Төрбат С.	27	female	University	advanced
8	Эрдэнэ-бат Э.	27	male	University	advanced

One of the conditions for selecting material for recordings was the presence of the corresponding Mongolian equivalent of English proverbs.

Table 2 – Fragment from the list of English proverbs and their Mongolian equivalents

№	English proverbs	Mongolian proverbs
1.	A bad workman always blames his tools.	Унасан бөхөд шалтаг мундахгүй. / Өөрөө унасан хүүхэд уйлдаггүй.
2.	A bird in the hand is worth two in the bush.	Маргаашийн өөхнөөс өнөөдрийн уушиг дээр.
3.	Actions speak louder than words.	Хүнийг үгээр нь биш үйлээр нь шинж. Ярихаар яв, хэлэхээр хий.
4.	A friend in need is a friend indeed.	Зовох цагт нөхрийн чанар танигдана.
5.	A job worth doing is a job worth doing well.	Ажил хийвэл дуустал, давс хийвэл уустал.
6.	An apple a day keeps the doctor away.	Эрүүл биед саруул ухаан оршино.
7.	A watched pot never boils.	Ажсан хүнд аргал хөдөлдөг.
8.	Christmas comes but once a year.	Тоглоом тоотой нь дээр, толгой мөлжүүртэй нь дээр.
9.	Curiosity killed the cat.	Урт хэл хүзүү орооно, урт хормой хөл орооно.
10.	Don't judge book by its cover.	Гаднаа гяланцаг, дотроо паланцаг.
11.	Empty vessels make most noise.	Дуутай тэнгэр хургүй, цуутай хүүхэн хуримгүй.
12.	Every cloud has a silver line.	Сохорсон биш завших.
13.	Every dog has its day.	Амьд явахад алтан аяганаас ус ууна.
14.	Experience is the best teacher.	Оролдвол бүтнэ.

It is important to know what phonetic processes of both segmental and supersegmental levels occur in speech. The purpose of the work is the preparation of recommendations on developing the skills of English pronunciation among native speakers of the Mongolian language.

The systems of Mongolian and English languages differ significantly. [1, 3, 4, 7]. During the auditory analysis of recordings mistakes in the speech of the subjects were revealed. One of the recommendations is to teach reading rules at the initial stage of training. Most of the vowels and consonants in the English language are pronounced with violations of pronunciation, rhythm, accent, and intonation. Speakers with advanced level of language knowledge are characterized by minimal violations in English speech.

1. English sonants in the final position sound usually longer than in Mongolian: [bil:], [win:]. The voicing of the final consonant results in the appearance of a vowel [ə], for example: [bigə], [hizə].

2. Unlike the Mongolian language, the English final voiceless consonants are pronounced distinctly, with the tension of the organs of speech, they are strong consonants, for example: wait [weit], speak [spi: k].

3. The connection of sounds in words and at the junctions of words occurs according to certain rules. Depending on the type of sounds, the connection occurs in different ways. Thus, two explosive consonants of the same place of formation, for example [-pb-] in the phrase cheapbox or [-dd-] in the word midday, are pronounced without the explosion of the first consonant. Such an explosive compound is called the loss of an explosion and is not observed in the Mongolian language.

4. In a combination of two explosive consonants of different places of formation, for example [-kt-] in the word barked or [-tg-] in the word don't go, the explosion at the first consonant is very weak, almost inaudible. Such articulation of explosive consonants is called an incomplete explosion.

5. The pronunciation of the English consonants [t], [d] with the side sonant [l] is pronounced together, without a vowel sound between them. In the combinations [tl], [dl], both sounds are apical-alveolar. With their articulation, the front edge of the tongue remains on the alveoli, the lateral edges of the tongue drop and the air comes out of the mouth with a noise of a light explosion. For example: little [-tl], middle [-dl].

6. The combination of explosive [t], [d] with nasal sonant [n] is characterized by the fusion of their utterance. The front edge of the tongue when pronouncing the apical alveolar combinations [tn], [dn] does not detach from the alveoli, and the air exits through the nasal cavity with a small explosion. For example, burden [-dn], button [-tn].

7. Voiceless consonants [p], [t], [k] in English are aspirated. The aspiration resembles the noise of a weak exhalation, sounding right after a voiceless consonant. This weak output is created by the friction of the air about the approaching vocal cords, resembling the consonant sound [h]: [ph], [th], [kh]. When a syllable begins with [p], [t], [k], the vowels are pronounced not immediately after these consonants, but after some interruption: [khi:l], [khi:l].

8. The consonants [p], [t], [k] lose their aspiration after the voiceless consonant [s], for example: [spi:k]. Voiceless consonants are pronounced without aspiration in unstressed syllables, for example: potato.

9. Consonants are palatalized as a result of raising the middle back of the tongue to a firm palate. English consonants are pronounced firmly. However, before the vowels of the front row like [i], [i:], [iə], [e], [ei] consonants may have a shade of softness.

#### ОБ ОСОБЕННОСТЯХ УСТНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ МОНГОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

*Туул Нэргуй*

Международный Университет «Их Засаг»

Улан-Батор, Монголия

E-mail: tuul.iziu@gmail.com

Статья посвящена описанию фонетических особенностей устной английской речи монголов. Материалом для исследования стали 99 английских пословиц, записанных от 8 испытуемых – носителей монгольского языка (3 мужчин и 5 женщин) в возрасте от 22 до 44 лет с разным уровнем владения английским языком: начальный, средний, продвинутый. Проведен слуховой анализ реализаций гласных и согласных. Всего 792 звуковых файла.

*Ключевые слова:* гласные; согласные; английский язык; пословицы; связная речь; фонетика.

## СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие .....	3
<b>ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ</b>	
<i>Аззая Чимэдбат.</i> Изучение интересов и учебных компетенций учащихся при изучении английского языка .....	4
<i>Анхныбаяр Цэвэгсүрэн.</i> Фэйсбук и эссе .....	9
<i>Болормаа Батмунх.</i> MOOK и OOP при изучении и преподавания английского языка .....	13
<i>Будажанова С. В.</i> Роль уровневой модели обучения и международных стандартов в формировании иноязычной компетентности выпускника вуза .....	18
<i>Бурцева Э. В.</i> К вопросу об обучении английскому языку для специальных целей .....	23
<i>Матвеева Д. Г.</i> Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку в магистратуре .....	27
<i>Мунхбаяр Намсрайжав, Туул Сувд.</i> Английский для специальных целей и английский как лингва франка .....	31
<i>Мягмарсүрэн Оросоо.</i> Языковая политика и язык в образовании .....	36
<i>Нарангэрэл Цэдэндамба, Отгонсүрэн Гунгаарэнцэн.</i> Оценивание: влияние понятных инструкций к эссе и соотнесение рубрики при написании эссе .....	39
<i>Нармандах Халтар.</i> Применение метода «обучение в сотрудничестве» у студентов математиков .....	42
<i>Новосельцева Н. В.</i> Использование мобильных технологий в обучении иностранному языку в неязыковом вузе .....	45
<i>Нямсүрэн Балжинням.</i> Преподавание адъективного туризма студентам неязыковых специальностей .....	48
<i>Оюунцэцэг Энх-Амгалан.</i> Иностранный язык делового общения как фактор развития коммуникативной компетенции студентов .....	54
<i>Сарангэрэл Цэрэнжав.</i> Стратегии запоминания лексики, используемые в Монгольском национальном университете образования .....	57
<i>Тунгалаг Шархүү.</i> К проблеме развития речевых умений у монгольских студентов .....	65
<i>Улзийжаргал Даваацэрэн.</i> Обучение устной речи на уроках иностранного языка .....	68
<i>Хосомоева Э. Н., Цыденова Н. С.</i> Некоторые аспекты формирования эмоциональной культуры студентов вуза на занятиях по иностранному языку .....	71
<i>Цыренжапова С. Д.</i> Роль иностранного языка в формировании целостного мировоззрения студентов вуза .....	75
<i>Чепак О. А.</i> Федеральный экзамен в сфере высшего профессионального образования как внешняя независимая оценка уровня владения иностранным языком: преимущества и недостатки .....	79
<i>Джеймс Шолл.</i> Убеждения учителей в теории и практике преподавания языка .....	83
<i>Рааш Намжилдагва, Цэндсүрэн Мунх-Ундар.</i> Модернизация педагогической практики посредством применения экспериментальных исследований и рефлексивной практики .....	94
<i>Болортуяа Балжир.</i> Самооценка студента: ключ к обучению студентов .....	101
<b>АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ</b>	
<i>Аюшеева М. Г.</i> Типологические особенности реализации аффрикат в бурятском и русском языках .....	112
<i>Бадмаева Е. С., Семенова М. В.</i> Лингвистическая модель концептуальных пространств <i>féminité</i> и <i>masculinité</i> .....	115
<i>Базарова А. Н.</i> Модели редупликации имен прилагательных в китайском языке .....	120
<i>Буланова М. Н.</i> К категории поссесивности в английском, русском и бурятском языках .....	123

<i>Золтоева О. Ф.</i> Контекст имен собственных в монгольских языках .....	126
<i>Кондратьева Е. О.</i> Обратная пунктуационная интерференция в переводе текстового контента веб-сайтов .....	129
<i>Пурэвсурэн Банзрагч.</i> Значение «значения», или что мы подразумеваем на самом деле в процессе коммуникации .....	132
<i>Раднаева Л. Д.</i> Оппозиция усеченных и свободных гласных в английской вокалической системе .....	135
<i>Соктоева Б. В.</i> Инициализмы: акроним или аббревиатура? .....	142
<i>Черниговский М.В.</i> К вопросу о способах перевода имен собственных в юридических текстах с английского языка на русский .....	145
<i>Шарыпова Е. В.</i> Английский медицинский сленг .....	149
<i>Насанханд Даваадорж, Чулуун-Эрдэн Гэндэн.</i> Диглоссия (Анализ социального двуязычия).....	154
<i>Эрдынеев А. Ц.</i> Об особенностях адаптации к американской действительности....	162
<i>Бадмаева О. М.</i> Темпоральные характеристики чтения монгольского текста .....	165
<i>Туул Нэргуй.</i> Об особенностях устной английской речи носителей монгольского языка.....	170

---

Научное издание

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**МАТЕРИАЛЫ  
МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ**

(Улан-Удэ, 18–20 мая 2017 г.)

Компьютерная верстка  
Т. В. Тонтоевой

Свидетельство о государственной аккредитации  
№ 1289 от 23 декабря 2011 г.

Подписано в печать 11.05.12. Формат 70x108 1/16  
Усл. печ. л. 14,13. Уч.-изд.л. 11,3. Тираж 60. Заказ 106.  
Цена договорная.

Издательство Бурятского госуниверситета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Смолина, 24а  
riobsu@gmail.com

Отпечатано в типографии Издательства  
Бурятского государственного университета  
670000, г. Улан-Удэ, ул. Сухэ-Батора, 3а