

Профессиональное образование
в современном мире. 2016. Т. 6. № 3. С. 462–468
DOI: 10.15372/PEMW20160312
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2016 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2016, Vol. 6, no. 3. pp. 462–468
DOI: 10.15372/PEMW20160312
ISSN 2224-1841 (print)
© 2016 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

СТРАТЕГИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СИТУАЦИИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ОБМЕНА

STRATEGIES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE SITUATION OF ACADEMIC EXCHANGE

УДК 378:82.07

DOI: 10.15372/PEMW20160312

Е. Г. Коротких

ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, Новосибирск, Рос-
сийская Федерация, e-mail: elenko-nsk@yandex.ru

Korotkikh, E. G.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk,
Russian Federation, e-mail: elenko-nsk@yandex.ru

Н. В. Носенко

Новосибирский государственный педагогический
университет, Новосибирск, Российская Федерация,
e-mail: nnossenko@mail.ru

Nosenko, N. V.

Novosibirsk State Pedagogical University,
Novosibirsk, Russian Federation,
e-mail: nnossenko@mail.ru

Аннотация. Статья представляет собой исследование в области методики преподавания иностранных языков на уровне программ университетов в ситуации академической мобильности и академического обмена. По мнению авторов, преподавание иностранного языка в группах зарубежных студентов, обучающихся по программам и договорам в рамках международного академического обмена, имеет определенную специфику. Преподаватель должен быть готов к стратегии обучения, применяемой в так называемой монолингвальной группе. Подчеркивается, что успешность работы преподавателя иностранного языка в монолингвальной группе напрямую связана с правильным построением коммуникативного пространства и профессионально корректной реализацией активных, студентоцентрированных методик. Представляется возможным рассмотреть реализацию общей стратегии преподавания иностранного языка как в плане адаптации традиционных форматов заданий, так и в плане применения активно-деятельностных методик. Очевидно, что в условиях монолингвальной группы такая традиционная для занятия по иностранному языку форма работы, как перевод, должна быть заменена на иной способ проверки понимания прочитанного. Преподаватель должен владеть методикой проверки письменного или устного воспроизведения логики контента текстового материала на иностранном языке. Важным фактором, связанным с преподаванием иностранного языка в монолингвальной группе, является акцент на активно-деятельностную, студентоцентрированную стратегию обучения. Авторы под-

Abstract. The paper considers the methods of teaching foreign languages at universities in the situation of academic mobility and academic exchange. According to the authors, teaching a foreign language in groups of foreign students enrolled in programs and contracts within the framework of international academic exchange has certain specificity. The teacher needs to be ready for training strategy used in the so-called monolingual groups. The authors outline that the success of a language teacher in a monolingual group is directly related to the correct construction of communicative space and professionally correct implementation of active, student-centered methods. It is possible to consider the implementation of the general strategy of foreign language teaching both in terms of adaptation of traditional formats of tasks, and in the application of active learning techniques. It is obvious that in the conditions of monolingual groups, such traditional tasks for a foreign language class, as translation, must be replaced by another way of checking comprehension. The teacher is bound to know the methods of verification of written or oral reproduction of the logical text content in a foreign language. Important factors related to teaching a foreign language in monolingual group is the emphasis on active, student-centered learning strategy. The authors emphasize the relationship of this strategy with classification of levels of thinking, known as Bloom's taxonomy. This classification is the basis of the Case technology discussed in the article. Application of Case technologies in monolingual groups helps foreign students follow the steps of developing thinking skills relying only on learning a foreign language as a communicative framework. Thus, the use of adapted to monolingual groups techniques demands a competent,

черкивают связь данной стратегии с классификацией уровней мышления, известной как таксономия Блума. Данная классификация лежит в основе рассматриваемой в статье кейс-технологии. Применение кейс-технологии в условиях монолингвальной группы позволяет зарубежным студентам пройти все этапы формирования мыслительных навыков с опорой только на изучаемый иностранный язык в качестве коммуникативной основы. Таким образом, использование адаптированных для монолингвальной группы методик требует от преподавателя грамотного, творческого подхода к формированию компетенций по дисциплине «иностранному языку», являющейся обязательной частью программ международного академического обмена.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, академическая мобильность, академический обмен, монолингвальная группа, герменевтический подход, логическая карта текста, активно-деятельностные, студентоцентрированные методики, классификация уровней мышления, таксономия Блума, кейс-технологии.

Для цитаты: Коротких Е. Г., Носенко Н. В. Стратегии обучения иностранному языку в ситуации академического обмена // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6. № 3. С. 462–468.
DOI: 10.15372/PEMW20160312.

creative approach to the formation of competences on the “foreign language” discipline, which is a must of the programs of international academic exchange.

Key words: methods of teaching foreign languages, academic mobility, academic exchange, monolingual group, hermeneutic approach, a logical map of the text, active student-centered methods, classification of levels of thinking, Bloom’s taxonomy, Case technology.

For quote: Korotkikh E. G., Nosenko N. V. [Strategies of foreign language teaching in the situation of academic exchange]. *Professionalnoe obrazovanie v sovremennom mire = Professional education in the modern world*, 2016, Vol. 6, no. 3. pp. 462–468 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20160312.

Введение. Последние десятилетия 20 века и начало века 21 – это период активного вхождения российских вузов в международную систему высшего образования. Обучение российских студентов в зарубежных вузах, с одной стороны, и обучение иностранных студентов в вузах нашей страны – с другой, стали реалиями современного образовательного процесса. Российские университеты активно включаются в процесс обмена студентами, что является одним из аспектов такого широкого понятия, как академическая мобильность.

Постановка задачи. Обозначим в качестве предмета нашего исследования специфику преподавания европейского иностранного языка (английского, немецкого, французского) в группах зарубежных студентов, как правило, обучающихся по различным программам в соответствии с межвузовскими договорами в рамках международного академического обмена.

Студенты, приезжающие по программам международного академического обмена в вузы Новосибирска, в подавляющем большинстве – граждане Китая, Монголии, Казахстана, Киргизии. Уровень владения русским языком данного контингента студентов варьируется от практически нулевого до продвинутого (Upper-Intermediate Level, или B2, согласно международной классификации уровней освоения иностранного языка). После прохождения обязательной годичной интенсивной подготовки по РКИ (русскому как иностранному) *средний* уровень владения русским языком определяется как базовый (Elementary A2), или базовый продвинутый (Pre-Intermediate B1). Данная информация получена нами в результате опроса преподавателей РКИ, работающих в ведущих вузах Новосибирска (НГУ, НГПУ, НГТУ, НГАУ). Студенты, прошедшие интенсивный курс РКИ, далее продолжают обучение в российских академических группах. Как следствие, складывается ситуация, когда на занятиях по европейскому иностранному языку присутствуют учащиеся, для которых ино-

странным является и русский, и, например, английский или немецкий языки. Очевидно, что преподаватель должен быть готов к решению подобных задач и формированию новой стратегии обучения, оптимальной для работы в так называемой *монолингвальной группе (МЛГ)*.

Методология и методика исследования. Рассматривая организационно-методические аспекты реализации образовательных программ по иностранным языкам в монолингвальных группах, мы опираемся прежде всего на существующее в современной педагогике определение. В нашем случае мы определяем группы как монолингвальные, *если изучение европейского иностранного языка осуществляется практически без опоры на русский язык* (которым недостаточно хорошо владеют зарубежные студенты) или на китайский/монгольский/казахский языки (которыми, как правило, не владеет преподаватель российского вуза). Очевидно, что применение подобного подхода на первом этапе ставит и преподавателя, и зарубежного студента в *ситуацию вызова (англ. challenge)*. Стратегии решения проблем монолингвальной ситуации преподавания напрямую зависят от профессиональной реализации *активных, студентоцентрированных методик / подходов* (Active Learning Methods – ALM, Student-Centered Methods – S-CM) [1, с. 28] Методики ALM/S-CM повышают эффективность обучения зарубежных студентов, способствуют расширению образовательного пространства, в котором оказались учащиеся, повышают уровень их самоидентификации.

Результаты. Успешность работы преподавателя иностранного языка в МЛГ связана, на наш взгляд, с двумя факторами:

1. Преподаватель должен быть способен дать зарубежному студенту на доступном языковом уровне необходимый объем учебной информации, при этом пользуясь языком, не являющимся родным ни для одной из сторон коммуникации [2].

2. Студент может успешно освоить необходимую информацию только в ситуации активного, творческого подхода к процессу обучения.

Указанные факторы диалектически взаимосвязаны и реализуются только в случае осознанного движения участников коммуникации навстречу друг другу. Как отмечают авторы ряда работ по монолингвальным стратегиям, подобный процесс обучения, требующий существенных интеллектуальных усилий и больших временных затрат, накладывает на преподавателя огромную ответственность и требует от него наличия не только предметно-научной и лингводидактической компетенций, но и знания лингво-культурологических особенностей как языка-посредника (напр., английского), так и родного языка студентов [2].

Рассмотрим реализацию общей стратегии преподавания *в двух аспектах*:

1) каким образом традиционные методики обучения иностранным языкам (напр. работа с текстовым материалом, подготовленный диалог) могут быть адаптированы к ситуации МЛГ;

2) каким образом методически грамотно и последовательно реализовывать активно-деятельностный подход в ситуации МЛГ.

Развитие профессиональных компетенций будущего специалиста осуществляется через содержание образования, которое включает в себя не только перечень учебных предметов, но и профессиональные навыки и умения, формирующиеся в процессе овладения предметом [3, с. 6].

Обучение иностранному языку в вузе традиционно связано с ситуацией перевода (письменного, устного, со словарем, без словаря, синхронного). Владение навыками перевода является обязательным компонентом компетентностной модели выпускника любого университета, академии, института. Именно владение навыками перевода зачастую определяет оценку по иностранному языку студентов неязыковых специальностей. В МЛГ данный базовый аспект учебного процесса перестает быть таковым. *Преподаватель не может по одинаковым критериям оценивать переводческую деятельность российского и зарубежного студента.* Принимая во внимание собственный преподавательский опыт, можно сказать, что перевод с английского на русский или наоборот является абсолютно некорректной методикой по отношению к, например, китайскому или монгольскому студенту, имеющему за плечами только базовый курс РКИ. Подобная ситуация, правда, в чуть менее критичной форме, возникает всвязи с ситуацией конструирования диалога (т. е. текста особого характера) по заданному сценарию.

Правомерно предположить, что в рассматриваемых нами условиях МЛГ работа с текстом должна по возможности строиться без опоры на русский язык. Проверка понимания прочитанного, в свою очередь, переориентируется на следующие формы работы:

Выделение ключевых слов/терминов текста.

Выделение ключевых фраз, создающих базовый контент.

Установление логической связи между ключевыми словами/терминами/фразами текста посредством ограниченного набора слов-коннекторов.

Построение логической схемы/карты текста (т. наз. Logic Map). Логическая карта текста – это графическое воспроизведение связи между ключевыми понятиями текста. Логическая карта отражает логику взаимосвязи между частями текста и, как следствие, логику развития контента [4].

Конструирование монологического высказывания и диалогической речи с опорой на логическую карту текста.

Таким образом, работа с иноязычным текстовым материалом практически основывается на принципах *герменевтического подхода* к восприятию информации, к т. наз. «концепту герменевтического круга», введенному Ф. Шлейермахером [5; 6, с. 141]. В рассматриваемых условиях МЛГ процесс работы с текстовым материалом становится процессом «реконструкции смысла». Принцип «герменевтического круга» выступает в качестве методологической основы: расчлененность любого обладающего смыслом образования, например текста профессиональной направленности, является необходимым условием существования его как целого. Слово представляет собой часть предложения, само предложение входит в состав фрагмента текста, фрагменты текста логически взаимосвязаны в общем контенте. Очевидно, что понимание текста без применения традиционной методики перевода можно «вытянуть», начиная с выделения ключевых слов/терминов и установления логической связи между ними. Проверка понимания текстового материала в МЛГ заключается в проверке письменного или устного воспроизведения логики контента учебного или профессионального текста на изучаемом иностранном языке.

Задачи преподавателя в заданных условиях: 1) научить студентов опознавать ключевые слова/термины; 2) научить оперировать словами-коннекторами; 3) обучить работе по методике Logic-Map; 4) отработать устное или письменное воспроизведение основного содержания текстового материала.

Далее остановимся на **реализации стратегий активного обучения (Active Learning Methods) применительно к ситуации МЛГ.**

Международные тенденции в образовании, которые на фоне развивающейся академической мобильности получают широкое распространение, свидетельствуют о переходе от традиционного подхода, ориентированного на преподавателя, к активной «студентоцентрированной» стратегии обучения иностранным языкам (Student-Centered Method / Approach). Данный подход обычно определяется как базирующийся на результатах. Методы, центрированные на преподавателе, делают основной акцент на выполнении *задач, поставленных перед студентом*. Методы, базирующиеся на результатах, ставят в центр внимания *познавательные интересы самого студента* [7].

Реализация «студентоцентрированного» подхода должна опираться на такую методологическую основу, которая может полно и последовательно определить стратегию преподавания иностранного языка в МЛГ.

Анализ методической литературы позволяет говорить о целесообразности применения теории американского педагога Бенджамина Блума (Benjamin Bloom, 1913–1999) в качестве подобной основы. Будучи преподавателем, Блум интересовался мыслительными процессами студентов в ситуации обучения. Блум предположил, что наше мышление можно подразделять на шесть уровней возрастающей сложности: от простого воспроизведения фактов на нижнем уровне до оценки на высшем [8]. Данная классификация уровней мышления получила известность как *таксономия Блума*. Таксономия Блума (далее ТБ) – это попытка организовать различные мыслительные процессы как иерархию, в которой каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этом уровне или уровнях ниже его [9, с. 201–205]:

6. Оценка
5. Синтез
4. Анализ
3. Применение
2. Понимание
1. Знание

Например, чтобы учащийся мог применить знания (уровень 3), он должен иметь информацию (уровень 1) и понимать, осознавать ее (уровень 2).

Современным вариантом представленной таксономии является классификация уровней мышления «*LOTS and HOTS*», согласно которой 1, 2, 3 уровни ТБ определяются как LOTS – Lower Order Thinking Skills – мыслительные навыки низшего порядка, 4, 5, 6 уровни ТБ определяются как HOTS – Higher Order Thinking Skills – мыслительные навыки высшего порядка. [10, с. 102–110].

Максимально наглядно таксономия уровней мышления реализуется в процессе применения такой методики активного, студентоцентрированного обучения, как *Case-Study* (*т. наз. кейс-технологии*). Применение кейс-технологии в условиях МЛГ позволяет студентам пройти практически все этапы формирования мыслительных навыков с опорой на изучаемый язык в качестве коммуникативной основы.

Данный метод основан на обучении путем решения конкретных задач – ситуаций (решения кейсов). Известно, что наиболее широко кейс-технологии используются в обучении экономике и бизнес-наукам за рубежом. Принято считать, что техника кейс-метода была разработана в начале 20-х годов прошлого века в Гарвардской бизнес-школе. Однако основы этой методики лежат в глубокой древности. Одним из первых кейсологов, по мнению М. В. Гончаровой, был Сократ, «который много веков назад понял, что знание, полученное человеком в готовом виде, менее ценно для него и потому не так долговечно, как продукт собственного мышления. Задачу учителя он видел в том, чтобы помочь своим слушателям самостоятельно «родить» знания, которые в каком-то смысле уже содержатся в их головах, как ребенок во чреве матери» [11, с. 96.]. Тысячелетия спустя использование метода, прародителем которого был Сократ, назовут *ментальным переломом* в образовании [12, с. 253].

Говоря о студентоцентрированном (лично-ориентированном) обучении, современные методисты называют два ключевых момента: во-первых, студент наделяется правом управлять собственным обучением, а во-вторых, учитель не ограничивается ролью источника знаний, а становится посредником, который учит эти знания самостоятельно находить, анализировать и применять.

Групповое решение проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни с привлечением аутентичных материалов может повысить мотивацию студентов при изучении иностранного языка.

В условиях МЛГ необходимо формировать не только сильные коммуникативные навыки, но и представление о системе иностранного языка, поэтому в качестве основного учебного пособия для изучения английского языка привлекается курс современного делового английского языка «Market Leader». Данный учебный курс сочетает в себе элементы теоретических знаний с материалом для формирования практических деловых навыков и охватывает такие темы, как коммуникация, люди и реклама. Этот учебный курс предлагает хорошо продуманный и удобный для изучения раздел «Case Study». Преимущества раздела в том, что в нем предлагаются жизненные ситуации, которые дают пищу для размышлений, хорошо построена работа с лексическим материалом урока и есть задания, направленные на формирование продуктивных навыков, таких как говорение и письмо. Опишем типовой алгоритм работы над Case Study в соответствии с таксономией Блума.

1. Студенты самостоятельно выбирают проблему, которую предстоит решить (дают оценку имеющейся информации и собственным силам по восполнению лакуна).

2. Изучают аутентичные источники (синтез).

3. Разрабатывают тематический словарь и выполняют ряд упражнений на развитие лексических навыков) (анализ).

4. Готовят презентации (применение).

5. Защищают свой проект (понимание и знание).

Таким образом, практический опыт работы с кейс-технологиями позволяет объединить мыслительные навыки (анализ, синтез, оценку) с конкретными результатами обучения (знание, понимание, применение).

Выводы. Проведенный анализ демонстрирует, что методики, подходы, стратегии обучения иностранным языкам в ситуации МЛГ определяются условиями коммуникации т. е., в нашем случае условиями образовательной среды. Использование технологии монологического обучения требует от преподавателя методически грамотного, творческого подхода к формированию компетенций по дисциплине «иностранному языку». Активные, «студентоцентрированные» стратегии

позволяют более полно учитывать интересы, склонности, способности российских и зарубежных студентов, их познавательные и профессиональные интересы и намерения. Успешное и результативное преподавание иностранных языков в МЛГ способствует процессу развития академической мобильности, повышению уровня и качества обучения по программам академического обмена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Радчикова Н. П., Репеко А. П. Возможности и проблемы студентоцентрированных методов обучения // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению. Минск: Профили, 2001. С. 28–32.
2. Буланов В. В., Виноградова Е. В. Преимущества монолингвального статуса в мультилингвальном вузе // Вестник Черниговского национального педагогического университета им. Т. Г. Шевченко [Электронный ресурс]. URL: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=14522&chapter=1> (дата обращения 18.10.2015).
3. Волкова А. А., Цигулева О. В. Профессиональная мобильность как фактор развития международной интеграции в образовании. Новосибирск: НГПУ, 2015.
4. Шлейермахер Ф. Герменевтика. СПб.: Европейский Дом, 2004.
5. Шульга Е. Н. Когнитивная герменевтика. М., 2002.
6. Walsh A., Webb M. Guide to Writing Learning Outcomes. Learning and Teaching Development Unit. Kingston University, Surrey, 2002. С. 44–48.
7. Подлиняев О. Л., Молокова О. А. Личностно-центрированный подход как основа сопровождения студентов на этапе адаптации к обучению в вузе // Теория и практика общественного развития. 2013. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/11/pedagogika/podlinyayev-molokova.pdf (дата обращения 18.10.2015).
8. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green and Company, 1956.
9. Трубицына Н. А., Баранова Н. А., Банникова Т. М., Глазкова А. В. Новые результаты образования: технологии проектирования, измерения и оценки качества. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.
10. Крупченко А. К., Иноземцева К. М. Методология междисциплинарного иноязычного образования специалиста // Языковое образование сегодня – векторы развития. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014. С. 102–116.
11. Гончарова М. В. Кейс-метод в обучении иноязычному общению менеджеров // Студент и учебный процесс: иностранные языки в высшей школе: сборник научных статей / под ред. Ю. Б. Кузьменковой. М., 2004. Вып. 5. С. 95–100.
12. Ильина О. К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка // Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения. Языки в аспекте лингвострановедения: сб. научн. статей в 2 ч. Ч. 1. / под общ. ред. Л. Г. Ведениной. М.: МГИМО-Университет, 2009. С. 253–261.

REFERENCES

1. Radchikova N. P., Repeko A. P. *Vozmozhnosti i problemy studentocentrirovannykh metodov obucheniya* [Opportunities and challenges of student-centered teaching methods]. *Universitetskoe obrazovanie: ot effektivnogo prepodavaniya k effektivnomu ucheniyu: Mat-ly respublikanskoj nauch.-prakt. konf.* [Proceedings of Republic Sci. Conf. "University education: from effective teaching to effective learning"]. Minsk, 2001. pp. 28–32.
2. Bulanov V. V., Vinogradov E. V. Advantages of monolingual status in multilingual university. *Vestnik Chernigovskogo natsionalnogo pedagogicheskogo universiteta im. T. G. Shevchenko = Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*. Available at <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=14522&chapter=1> (accessed October 10, 2015).
3. Volkova A. A., Tsiguleva O. V. *Professionalnaya mobilnost kak faktor razvitiya mezhdunarodnoy integratsii v obrazovanii* [Professional mobility as a factor of international integration in education]. Novosibirsk, NSPU Press, 2015.
4. Schleiermacher F. *Germenevtika* [Hermeneutics]. St. Petersburg, European House Publ., 2004.
5. Shulga E. N. *Kognitivnaya germenevtika* [Cognitive hermeneutics]. Moscow, 2002.
6. Walsh A., Webb M. A. Guide to Writing Learning Outcomes. Learning and Teaching Development Unit. Kingston University, Surrey, 2002. pp. 441–448.
7. Podliniaev O. L., Molokova O. A. Person-centered approach as a basis of students support at the stage of adaptation to training in high school. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Community Development*, 2013, No. 11. Available at: http://teoria-practica.ru/rus/files/arhiv_zhurnala/2013/11/pedagogika/podlinyayev-molokova.pdf (accessed October 18, 2015).

8. **Bloom B. S.** Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York, Longmans, Green and Company, 1956.

9. **Trubitsyna N. A., Baranov N. A., Bannikova T. M., Glazkova A. V.** *Novye rezultaty obrazovaniya: tekhnologii proektirovaniya, izmereniya i otsenki kachestva* [New results of education: the technology of design, measurement and quality assessment]. Izhevsk, Udmurtian University Press, 2011.

10. **Krupchenko A. K., Inozemtsev K. M.** *Metodologiya mezhdistsiplinarnogo inoyazychnogo obrazovaniya spetsialista* [Interdisciplinary methodology of foreign language education]. *Yazykovo obrazovanie segodnya – vektory razvitiya* [Linguistic education today – the vectors of development]. Yekaterinburg, Ural State Ped. University Press, 2014. pp. 102–116.

11. **Goncharova M. V.** *Kejs-metod v obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu menedzherov* [The case method in teaching managers foreign language communication]. *Student i uchebnyy protsess: inostrannyye yazyki v vysshey shkole* [Student and learning process: foreign languages in higher school. Collected articles]. Moscow, 2004, Vol. 5. pp. 95–100.

12. **Ilyina D. S.** *Ispolzovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya angliyskogo yazyka* [Case method in teaching English]. *Lingvostranovedenie: metody analiza, tekhnologiya obucheniya. Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya* [Crosscultural studies: analysis methods and education technology. Languages in the aspect of linguocultural studies]. Moscow, MSIIR Press, 2009. pp. 253–261.

Информация об авторах

Коротких Елена Геннадьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков, факультет ГМУ, ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ (630039, г. Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, e-mail: elenko-nsk@yandex.ru).

Носенко Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра теории языка и межкультурной коммуникации, ФГБОУ ВО «НГПУ» (630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28, e-mail: nnossenko@mail.ru).

Принята редакцией: 31.03.2016

Information about the authors

Elena G. Korotkikh – Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages at the Faculty of Public Administration of Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., 630039 Novosibirsk, e-mail: elenko-nsk@yandex.ru).

Natalia V. Nosenko (Novosibirsk, Russia) – Candidate of Philology, Associate Professor at the Chair of Theory of Language and Intercultural Communication at Novosibirsk State Pedagogical University (28 Vilyuyskaya Str., 630126 Novosibirsk, e-mail: nnossenko@mail.ru).

Received 31 March 2016