

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ИСКУССТВЕННОГО БИЛИНГВИЗМА

Т. П. Рассказова¹, Н. С. Глуханюк², М. О. Гузикова³

*Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия.*

E-mail: ¹tatiana.rasskazova@urfu.ru, ²prof.i.n@mail.ru, ³m.o.guzikova@urfu.ru

Аннотация. *Введение.* В условиях всемирной глобализации одним из наиболее ярких показателей конкурентоспособности университетов является академическая мобильность студентов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников, подразумевающая их достаточно свободное и грамотное владение иностранным языком, прежде всего английским. До недавнего времени данное требование не предъявлялось к российским ученым. Однако в последние годы в связи с ускорением процесса интернационализации высшего образования, чтобы обеспечить собственное эффективное функционирование и остаться востребованными на рынке образовательных услуг, отечественные вузы вынуждены оперативно восполнять пробелы в знании иностранного языка у своего профессорско-преподавательского состава (ППС).

Цель публикации – описать на основе методики и требований уровней экзаменов Cambridge English Language Assessment накопленный за три года (2015–2017) опыт оценки результатов обучения английскому языку ППС Уральского федерального университета.

Методы и методики. Исследование, которое носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики и педагогики, проводилось на основе статистического анализа и обобщения средних значений результатов тестирования по английскому языку с учетом качественных и количественных оценок речевых навыков: чтения, письма, аудирования и говорения; а также критериев выполнения лексико-грамматической части экзамена (для уровней B2, C1).

Результаты и научная новизна. Обоснована необходимость укоренения и развития в вузах системы Cambridge English для повышения уровня владения английским языком ППС. Проанализированы данные внешней экспертной оценки экзаменационного центра Cambridge English Language Assessment об итогах обучения иностранному языку целевой аудитории – вы-

коинтеллектуальной элиты федерального вуза. Несмотря на общепринятое мнение о том, что продуктивные навыки (письмо и говорение) формируются дольше и сложнее, чем рецептивные (чтение и аудирование), выявлено, что в среде представителей профессуры и преподавательского состава университета существует противоположная тенденция: больше всего трудностей возникает с восприятием устных текстов, меньше – с письмом и говорением.

Практическая значимость. Изложенное в статье исследование дает дополнительное понимание специфики обучения английскому языку взрослых, а именно членов профессорско-преподавательского состава университетов, и особенностей их когнитивных возрастных процессов при усвоении навыков владения иностранным языком. Материалы представленной работы будут полезны преподавателям иностранного языка и администраторам вузов при осмыслении организации дополнительного образования для изучающих иностранные языки в условиях искусственного билингвизма и при корректировке программ с целью усиления эффективности такого обучения.

Ключевые слова: обучение взрослых, английский как иностранный, искусственный билингвизм, международные экзамены

Благодарности. Авторы благодарят рецензентов за подробный анализ и ценные замечания в отношении содержания данной статьи.

Для цитирования: Рассказова Т. П., Глуханюк Н. С., Гузикова М. О. Результаты обучения профессорско-преподавательского состава английскому языку в условиях искусственного билингвизма // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 8. С. 188–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-188-203.

THE RESULTS OF ENGLISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE FOR ACADEMIC STAFF IN THE ARTIFICIAL BILINGUALISM ENVIRONMENT

T. P. Rasskazova¹, N. S. Glukhanyuk², M. O. Guzikova³

*Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin,
Yekaterinburg, Russia.*

E-mail: ¹tatiana.rasskazova@urfu.ru, ²prof.i.n@mail.ru, ³m.o.guzikova@urfu.ru

Abstract. Introduction. In the conditions of the modern globalization, one of the most significant indicators of competitiveness of the universities is the academic mobility of students, graduate students, teachers and research associates that implies their free and competent enough foreign language skills, first of all English. Yet, until recently, comparatively little attention has been paid to foreign language skills of the Russian academic teaching staff. However, in recent years, with regard to the process acceleration of internationalization of the higher educa-

tion to provide own effective functioning and remain a demanded one in education and training market, domestic higher education institutions are forced to quickly fill in the gaps of foreign language knowledge among academic teaching staff.

The aim of this article is to analyse and describe the tuition outcomes for academic teaching staff based on the official exam results from Cambridge English Language Assessment for three years (2015–2017).

Methodology and research methods. The research, which is grounded in interdisciplinary approach and lies at the intersection of psychology, linguistics and pedagogics, was conducted on the basis of the statistical analysis and generalization of mean scores of English language testing results, taking into account qualitative and quantitative standards of speech skills: reading, writing, listening, speaking and use of English (for levels B2, C1).

Results and scientific novelty. The essential strengthening and development of the Cambridge English system for level increase of proficiency in English among the Russian academic teaching staff is proved. The data of external peer evaluation provided by exam centre Cambridge English Language Assessment including the foreign language training results of academic teaching staff are analysed. The results obtained show that contrary to the wide-spread opinion that productive skills (speaking and writing) take longer to develop and are difficult to acquire, university teachers demonstrate a different trend: the worst developed skill is listening, then comes reading, writing and speaking.

Practical significance. The research provided in the article gives additional understanding of specifics of English training for adults, namely academic teaching staff, and features of their cognitive age processes when foreign language skills acquisition. The materials of the presented publication will be useful to teachers of a foreign language and higher education institution authorities while organizing additional learning foreign languages education in the conditions of artificial bilingualism, also, when teaching programmes updating for the purpose of strengthening of its efficiency.

Keywords: teaching adults, English as a foreign language, artificial bilingualism, international exams

Acknowledgements: The authors express their gratitude to the reviewers of the present article for their thorough study of this article and valuable comments.

For citation: Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S., Guzikova M. O. The results of English teaching as a foreign language for academic staff in the artificial bilingualism environment. *The Education and Science Journal*. 2017; 8 (19): 188–203. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-8-188-203

Введение

Изменения, происходящие в системе высшего образования России в последние несколько десятилетий, вызывают горячие споры и дискуссии. Университеты активно ищут пути ускорения процесса интернационализации [1–3]. Однако пока рано говорить о том, что опыт, накопленный вузами с момента старта программы повышения конкурентоспособности всего образования (программа «5 – 100»), в достаточной мере проанализирован и осмыслен.

Интернационализация образования подразумевает отсутствие «границ» для мобильности как для студентов, так и для преподавателей, залогом чему является в первую очередь владение иностранным языком, прежде всего английским, на уровне, достаточном для академической среды. До недавнего времени от российских ученых не требовалось знания иностранного языка на высоком уровне, и обязательность его изучения стала вызовом для профессорско-преподавательского состава (ППС) университетов. Данное требование объясняется и растущей конкуренцией университетов на рынке образования, поэтому восполнение пробелов во владении английским языком ППС, научных сотрудников вуза и учащихся должно быть максимально оперативным и эффективным.

Примером такого оперативного реагирования является программа повышения квалификации по бесплатному обучению преподавателей английскому языку, запущенная в Уральском федеральном университете (УрФУ) в 2013 г. Для того чтобы официально фиксировать результаты обучения, был открыт Центр по приему экзаменов на уровне владения языком Cambridge English Language Assessment. В функции Центра входит также и подготовка к экзаменационным испытаниям.

В данной статье представлен опыт обучения английскому языку ППС УрФУ с учетом оценки всех приобретенных в ходе освоения программы навыков и достижения определенного уровня владения языком.

Обзор литературы

Обучение взрослых стало предметом внимания ученых относительно недавно. Американский педагог М. Knowles ввел новый термин для обозначения педагогики взрослых – андрогогика¹. Как наука, являющаяся частью теории обучения, андрогогика занимается изучением способов само-

¹ Knowles M. S. The modern practice of adult education (revised and updated). New York: Cambridge, 1980; Knowles M. S. The Modern Practice of Adult education. From Pedagogy to Androgogy. Cambridge: Cambridge Book Co, 1988. P. 82–118.

реализации личности в течение всей жизни. Андрогогика учитывает специфику восприятия и мышления зрелых, уже состоявшихся людей, их мотивацию обучения и барьеры для образования взрослых, такие как финансы, место проведения занятий, временные рамки дополнительного образования [4–7].

Для нашего исследования было принципиально важно то, что категорию обучающихся составили профессора и преподаватели вуза – люди, сами занимающиеся педагогической деятельностью, причем на высшей ступени образования. В отечественной литературе имеются описания конкретного опыта обучения ППС английскому языку с максимальным учетом особенностей обучения взрослых [8–11]. Так, успешным можно считать опыт Томского политехнического университета [11]. В зарубежных публикациях акцент делается на финансовых ограничениях, которые испытывают взрослые при дополнительном обучении [6].

В российском высшем образовании овладение иностранным языком происходит в условиях так называемого «искусственного билингвизма». Искусственной является ситуация, при которой иностранный язык практикуется в основном, а иногда исключительно, в рамках учебной аудитории, там, где обучающийся слышит, говорит, читает, пишет с образовательными целями [10]. Термин «искусственный билингвизм» не слишком широко распространен среди западных педагогов и лингвистов, тем не менее он помогает лучше понять специфику рассматриваемого нами вида дополнительного образования: обучающийся может не испытывать никаких трудностей при чтении и письме на иностранном языке, но, поскольку у него нет возможности общаться с реальными носителями языка (а общения только с преподавателем недостаточно), ему плохо дается формирование навыков аудирования и говорения, которое, как известно, требует максимальной концентрации внимания и мобилизации разнообразных личностных интеллектуальных и физиологических ресурсов человека.

Нами были проанализированы итоги «кембриджских» экзаменов за период с июня 2015 г. по март 2017 г. Данный выбор был обусловлен тем, что в июне 2015 г. Департамент экзаменов по английскому языку Кембриджского университета (Cambridge English Language Assessment) впервые ввел в действие шкалу Cambridge English Scale для оценивания каждого навыка в баллах (рис. 1), позволяющую произвести обработку результатов экзаменов дифференцированно и точно.

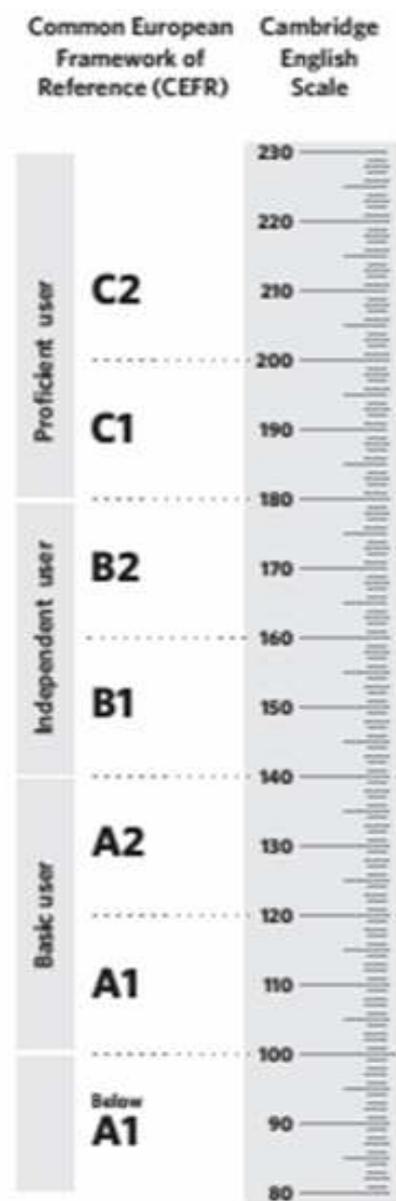


Рис. 1. Шкала оценивания: по горизонтали слева направо –
Общеввропейская рамка компетенций; Шкала оценивания английского;
по вертикали снизу вверх – Базовый пользователь; Независимый
пользователь; Продвинутого пользователя

Fig. 1. Cambridge English Scale

На экзамене, который проводится в форме тестирования, общий балл каждого испытуемого складывается из оценок сформированности четырех языковых навыков (навыков говорения, чтения, письма и аудирования) для уровней A2 и B1 и дополнительной оценки за выполнение лексико-грамматического подраздела теста для уровней B2 и C1. Образец отчета по результатам тестирования представлен на рис. 2.

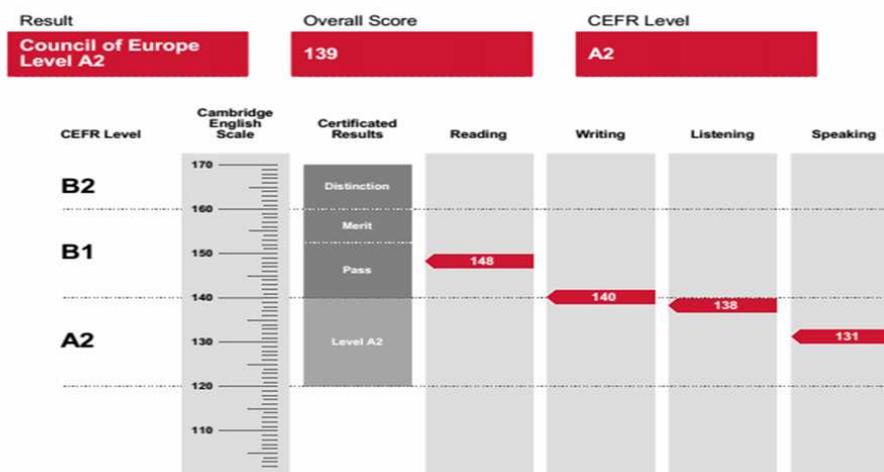


Рис. 2. Образец отчета по результатам тестирования с разбивкой на навыки (по горизонтали слева направо): строка 1: Результат – Общий балл – Уровень по CEFR; строка 2: Совет Европы A2 – 139 – A2; строка 3: Уровень CEFR – Шкала оценивания английского – сертифицируемый уровень (чтение – письмо – аудирование – говорение)

Fig. 2. Result report sample with skill breakdown

В целях сохранения конфиденциальности данных мы не приводим в статье никаких имен, должностей и возраста участников исследования, вся социально-демографическая информация изложена в обобщенном виде.

Результаты исследования

Мы обработали и систематизировали результаты экзаменов Cambridge English Language Assessment, которые сдавали 238 преподавателей УрФУ. Возраст испытуемых, занимавших должности от ассистентов до профессоров, варьировался от 26 до 72 лет. Для анализа были взяты три уровня подготовки (владения английским языком): Cambridge English: Preliminary (B1), Cambridge English: First (B2) и Cambridge English: Advanced (C1). Количественное распределение экзаменующихся по уровням представлено в таблице.

Количественное распределение экзаменуемых по уровням
The number of test results according to levels

Уровень	Количество экзаменуемых
Cambridge English: Preliminary (B1)	102
Cambridge English: First (B2)	97
Cambridge English: Advanced (C1)	39

Рассмотрим результаты экзаменов ППС дифференцированно по уровням и речевым навыкам.

Согласно шкале оценок, приведенной выше (рис. 1), уровню B1 соответствует количество баллов в диапазоне от 141 до 160. У представителей профессорско-преподавательского состава УрФУ, попавших в нашу выборку, данному уровню отвечали три продемонстрированных речевых навыка – чтение, письмо и говорение; навык аудирования оказался развит хуже – средний показатель весом в 135 баллов находился на уровне A2 (рис. 3).

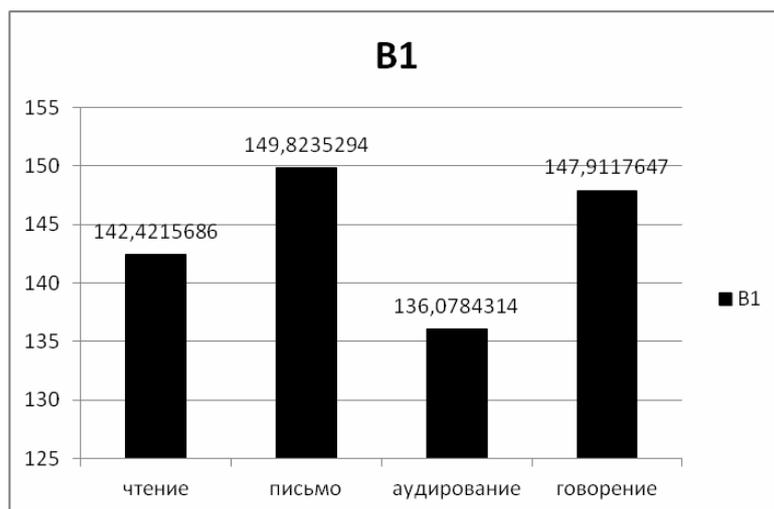


Рис. 3. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: Preliminary (B1)

Fig. 3. Mean score test results for Cambridge English: Preliminary (B1)

На рис. 3 видно, что продуктивные навыки – письмо и говорение, зафиксированные у экзаменовавшихся, оказались развиты лучше, чем рецептивные – чтение и аудирование. Это противоречит гипотезе российских и западных лингвистов и педагогов о том, что продуктивные навыки сложнее рецептивных и им труднее научить в рамках изучения вто-

рого языка [12, с. 206; 8, с. 265]. Выявленное нетипичное соотношение усвоенных продуктивных / непродуктивных навыков у ППС объясняется, с нашей точки зрения, спецификой профессиональной деятельности испытуемых – ее интеллектуальной направленностью, профессиональным умением четко, логично и грамотно излагать различные тексты в устной и письменной форме.

На уровне Cambridge English: First (B2) оценке подлежат не только речевые навыки экзаменуемого, но и его знания лексики и грамматики английского языка. Лексико-грамматическая часть экзаменационного тестирования интегрирована в раздел «Чтение». Соответствие уровню B2 находится в диапазоне от 161 до 180 баллов. Обращает на себя внимание факт, что среднее количество баллов за чтение, лексико-грамматическую часть и письмо, набранное профессорско-преподавательским составом УрФУ, оказалось на нижней границе уровня (чуть больше 160 баллов), в то время как за говорение испытуемые набрали 168 баллов, т. е. подошли к средней границе нормы (рис. 4). На графике снова выделяется аудирование как наименее развитый навык, оценка за который не дотягивает до нормы уровня B2, а, скорее, соответствует уровню B1.

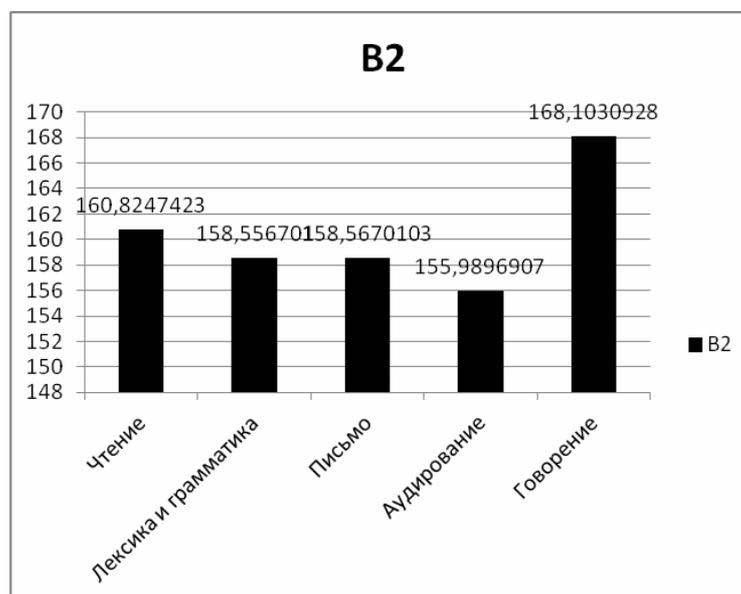


Рис. 4. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: First (B2)
Fig. 4. Mean score test results for Cambridge English: First (B2)

Несколько иная ситуация выявлена на уровне C1, диапазон оценок которого варьируется от 181 до 200 баллов. При достаточно ровно развитых лексико-грамматических знаниях, навыках чтения и письма навык говорения оказался менее развитым, хотя находился в рамках нормы. Однако по-прежнему наименьшее количество баллов экзаменовавшиеся профессора и преподаватели получили за аудирование, не дотянув до требуемого значения. Таким образом, результаты проверки владения языком продемонстрировали сохранение тенденции более слабого развития рецептивных умений по сравнению с продуктивными.

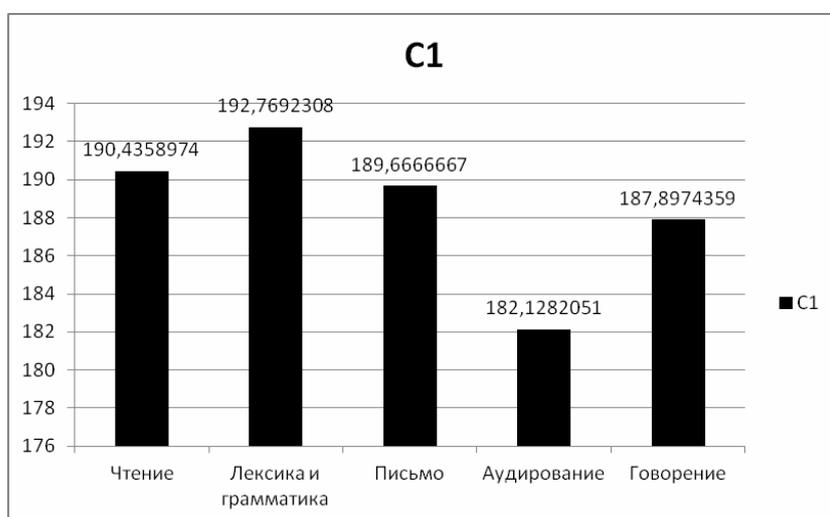


Рис. 5. Среднее значение результатов экзамена Cambridge English: Advanced (C1)

Fig. 5. Mean score test results for Cambridge English: Advanced (C1)

Полагаем, что это связано с высоким уровнем реализации когнитивных функций у целевой группы участников нашего исследования. Эта категория людей имеет хорошо натренированный навык академического письма на своем родном (русском) языке, и этот навык относится к ряду «переносимых» на другие языковые системы, что и продемонстрировали результаты экзамена.

Высокий уровень сформированности навыка говорения у ППС УрФУ может быть обусловлен, с одной стороны, средой функционирования испытуемых, которая способствует интенсивному развитию коммуникативных навыков в целом, а умение взаимодействовать (Interactive communication), используя иностранный язык, является одним из критериев оце-

нивания устной части экзамена. С другой стороны, профессора и преподаватели вуза обладают широким активным словарным запасом на родном языке, что неизменно благотворно влияет на расширение тезауруса английского языка.

Более слабая сформированность в сравнении с другими показателями навыка аудирования у экзаменовавшихся на всех уровнях тоже имеет несколько объяснений.

Во-первых, преподаватели иностранного языка до сих пор на всех ступенях образования недостаточно активно и часто используют аудиозаписи, крайне важные для тренировки восприятия речи на слух. Однако, для того чтобы понимать высказывания на неродном языке, обучающиеся должны слышать не только речь педагога, преподающего иностранный язык, но и других людей с различными акцентами, разными темпами речи и тембрами голоса.

Во-вторых, понимание чужой речи на слух, как уже отмечалось ранее, требует максимальной концентрации внимания в течение относительно длительного отрезка времени. Аудирование даже на протяжении 3–5 минут – большая нагрузка для мозга, так как в отличие от читающего слушающий не может для лучшего понимания вернуться к предыдущему слову / предложению / абзацу, т. е. восприятие произносимого текста происходит в режиме реального времени [13, 14].

В-третьих, в условиях искусственного билингвизма (ограниченности образовательных коммуникаций учебной аудиторией) изучающие иностранный язык не имеют возможности практиковать речевые навыки в целом, и аудирование в частности, в естественной среде с носителями осваиваемого языка, что могло бы существенно повысить эффективность обучения.

Обсуждение и заключения

Итак, в ходе нашего исследования выявлено, что наибольшие трудности экзаменовавшиеся профессора и преподаватели УрФУ испытывали, выполняя задания на аудирование, в то время как приобретенные ими продуктивные навыки (письмо и говорение) практически полностью соответствовали предъявляемым требованиям. Подобные факты ранее отмечались зарубежными исследователями [13–16] и отечественными авторами [17].

Мы полагаем, что дальнейшая работа по изучению результатов итогового тестирования в Центре по приему экзаменов на уровне владения языком Cambridge English Language Assessment позволит выявить опре-

деленные закономерности и специфические особенности освоения английского языка, формирования речевых навыков у обучающихся разных возрастных групп и представителей различных сфер деятельности: гуманитарной, естественнонаучной, технической. Некоторые исследования в этой области проведены зарубежными авторами [18–20], однако существует потребность в продолжении изысканий. Заранее можно предположить, что у «гуманитариев» навыки аудирования будут сформированы лучше, нежели у «технарей» или «естественников», у которых с большой долей вероятности среди наиболее развитых умений будет превалировать чтение. Выяснение конкретных количественных и качественных характеристик будет способствовать корректировке программ обучения каждой целевой категории обучающихся.

Описанное в статье исследование носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики и педагогики. Оно дает дополнительное понимание специфики обучения английскому языку взрослых, а именно представителей профессорско-преподавательского состава университетов, и особенностей их когнитивных возрастных процессов при усвоении навыков владения иностранным языком.

Список использованной литературы

1. Altbach P. G. Knight J. The internationalization of higher education: Motivations and realities // *Journal of studies in international education*. 2007. Vol. 11. № 3/4. P. 290–305. DOI:10.1177/1028315307303542
2. Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members // *Research in Comparative and International Education*. 2015. Vol. 10. Issue 2. P. 185–201. DOI: 10.1177/1745499915571707
3. Tamtik M., Kirss L. Building a Norm of Internationalization: The Case of Estonia's Higher Education System // *Journal of Studies in International Education*. 2016. Vol. 20 Issue 2. P. 164–183. DOI: 10.1177/1028315315587107
4. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development*. New York: Routledge, 2014.
5. Pew S. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education // *Student Motivation*. № 2. P. 14–25. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2015/08/1-Andragogy-and-Pedagogy-as-Foundational-Theory-for-Student-Motivation-in-Higher-Education.pdf> (дата обращения 09.06.2017).
6. Thompson M. A., Deis M. Andragogy for adult learners in higher education. Allied Academies International Conference // *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*. New Orleans. 2004. Vol. 9. № 1. P. 107–111.

7. Okhotnikova A., Daminova, J., Muzafarova A., Rasskazova T., Verbitskaya N. University HR strategy: ways of facilitating internationalization // The 2nd Anniversary International Conference CSR: University Builds the Country Conference proceedings. September 11–14. Prague, Czech Republic. 2015. Vol. 1. P. 130–139.
8. Рассказова Т. П., Музафарова А. Д. Организационно-методические условия подготовки преподавательского состава вуза к работе в международной научно-образовательной среде (на примере Уральского федерального университета) // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 4. С. 110–117.
9. Рассказова Т. П., Музафарова А. Д., Вербицкая Н. О. Особенности мотивации преподавателей российского вуза в условиях адаптации к работе в международной научно-образовательной среде (на примере Уральского федерального университета) // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. Ч. 1 [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/121-18650> (дата обращения: 02.09.2017).
10. Slesarenko I. Professional training–English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university // EDULEARN12 Proceedings. IATED. 2012. P. 5566–5570.
11. Черничкина Е. К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: монография. Волгоград: Перемена, 2007.
12. Thornbury S. An A-Z of ELT. Pearson, 2006.
13. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis // Language Learning. 2015. Vol. 65. Issue 2. P. 390–416. DOI: 10.1111/lang.12105
14. Vandergrift L., Goh C. C. Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge, 2012.
15. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen? // Annual Review of Applied Linguistics. 2004. № 24. P. 3–25.
16. Buck G. Assessing listening. New York. Cambridge University Press. 2001.
17. Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S. Listening as a cognitive age-related resource for foreign language learning // 11th annual International Technology, Education and Development Conference. Valencia, 6th, 7th and 8th of March, Valencia: INTED2017 Proceedings. 2017. P. 4600–4609. DOI: 10.21125/inted.2017.1079
18. Archila-Suerte P., Zevin, J., Hernandez A. E. The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language speech sounds // Brain and language. 2015. Vol. 141. P. 35–49. DOI: 10.1016/j.bandl.2014.11.005
19. Avivi-Reich M., Daneman M., Schneider B. A. How age and linguistic competence alter the interplay of perceptual and cognitive factors when listening to conversations in a noisy environment // Frontiers in systems neuroscience. 2014. Vol. 8. DOI: 10.3389/fnsys.2014.00021
20. Bonifacci P., Tobia V. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired,

and typically developing children // *Learning and Individual Differences*. 2016. Vol. 47. P. 17–26. DOI: 10.1016/j.lindif.2015.12.013

References

1. Altbach, P. G., Knight, J. The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of Studies in International Education*. 2007; 11 (3/4): 290–305. DOI:10.1177/1028315307303542
2. Bedenlier S., Zawacki-Richter O. Internationalization of higher education and the impacts on academic faculty members. *Research in Comparative and International Education*. 2015; 10 (2): 185–201. DOI: 10.1177/1745499915571707
3. Tamtik M., Kirss L. Building a norm of internationalization: The case of Estonia's higher education system. *Journal of Studies in International Education*. 2016; 20 (2): 164–183. DOI: 10.1177/1028315315587107
4. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development. New York: Routledge; 2014.
5. Pew S. Andragogy and Pedagogy as Foundational Theory for Student Motivation in Higher Education. *Student Motivation* [Internet]. 2007 [cited 2017 June 9]; 2: 14–25. Available from: <http://insightjournal.park.edu/wp-content/uploads/2015/08/1-Andragogy-and-Pedagogy-as-Foundational-Theory-for-Student-Motivation-in-Higher-Education.pdf>
6. Thompson M. A., Deis M. Andragogy for adult learners in higher education. Allied Academies International Conference. *Proceedings of the Academy of Accounting and Financial Studies*; 2004; New Orleans. Vol. 9 (1): 107–111.
7. Okhotnikova A., Daminova, J., Muzafarova A., Rasskazova T., Verbitskaya N., University HR strategy: Ways of facilitating internationalization. In: *The 2nd Anniversary International Conference CSR: University Builds the Country Conference Proceedings*; September 11–14; Prague, Czech Republic. 2015; Vol. 1: 130–139.
8. Rasskazova T. P., Muzafarova A. D. Organisational conditions for training University professors to work in an international teaching and learning environment (Ural Federal University case study). *Pedagogichesky zhurnal Bashkortostana = Pedagogical Journal of Bashkortostan*. 2015; 4: 110–117. (In Russ.)
9. Rasskazova T. P., Muzafarova A. D., Verbitskaya N. Motivation of Russian University professors in conditions of adaptation towards international teaching and learning environment (Ural Federal University case study). *Sovremenniy problem nauki i obrazovaniya = Contemporary Issues of Science and Education* [Internet]. 2015 [cited 2017 Sept 2]; 1–1. Available from: <http://www.science-education.ru/121-18650> (In Russ.)
10. Slesarenko I. Professional training–English as foreign language enhancement courses for content teachers at technical university. In: *4th International Conference on Education and New Learning Technologies; 2012 July 2–4; Barcelona. Spain: IATED*; 2012.p. 5566–5570.
11. Chernichkina E. K. Konceptcija iskusstvennogo bilingvizma v teorii jazyka = Artificial bilingualism concept in the theory of language. Volgograd: Publishing House Peremena; 2007. (In Russ.)

12. Thornbury S. An A-Z of ELT. Pearson; 2006.
13. Vandergrift L., Baker S. Learner variables in second language listening comprehension: An exploratory path analysis. *Language Learning*. 2015; Vol. 65, Issue 2: 390–416. DOI:10.1111/lang.12105
14. Vandergrift L., Goh C. C. Teaching and learning second language listening: Metacognition in action. New York: Routledge; 2012.
15. Vandergrift L. Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*. 2004; 24: 3–25.
16. Buck G. Assessing listening. New York: Cambridge University Press; 2001.
17. Rasskazova T. P., Glukhanyuk N. S. Listening as a cognitive age-related resource for foreign language learning. In: 11th Annual International Technology, Education and Development Conference; 2017 Mar 6–8; Valencia. Valencia: INTED; 2017. p. 4600–4609. DOI: 10.21125/inted.2017.1079
18. Archila-Suerte P., Zevin J., Hernandez A. E. The effect of age of acquisition, socioeducational status, and proficiency on the neural processing of second language speech sounds. *Brain and Language*. 2015; 141: 35–49. DOI: 10.1016/j.bandl.2014.11.005
19. Avivi-Reich M., Danema M., Schneider B. A. How age and linguistic competence alter the interplay of perceptual and cognitive factors when listening to conversations in a noisy environment. *Frontiers in Systems Neuroscience*. 2014; 8. DOI: 10.3389/fnsys.2014.00021
20. Bonifacci P., Tobia V. Crossing barriers: Profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences*. 2016; 47: 17–26. DOI:10.1016/j.lindif.2015.12.013

Информация об авторах:

Рассказова Татьяна Павловна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков и образовательных технологий Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: tatiana.rasskazova@urfu.ru

Глуханюк Наталья Степановна – доктор психологических наук, профессор кафедры управления персоналом и психологии Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: profi.n@mail.ru

Гузикова Мария Олеговна – кандидат исторических наук, доцент, заведующая кафедрой лингвистики и профессиональной коммуникации на иностранных языках Уральского федерального университета им. первого Президента России Б. Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия. E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

Статья поступила в редакцию 11.05.2017; принята в печать 16.08.2017.
Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Tatiana P. Rasskazova – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages and Educational Technologies, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: tatiana.rasskazova@urfu.ru

Natalia S. Glukhanyuk – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Department of Human Resource Management and Psychology, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: profi.n@mail.ru

Maria O. Guzikova – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Linguistics and Professional Communication in Foreign Languages, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia. E-mail: m.o.guzikova@urfu.ru

Received 11.05.2017; accepted for publication 16.08.2017.

The authors have read and approved the final manuscript.