

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ЛЕКСИКЕ ПРИ СТУДЕНТО-ОРИЕНТИРОВАННОМ ПОДХОДЕ В ВУЗАХ НЕЯЗЫКОВОГО ПРОФИЛЯ

Чжоу Юйлин

Аспирант, Российский университет дружбы народов
им. Патриса Лумумбы, (г. Москва)
zyl1252105491@163.com

Каскова Маргарита Евгеньевна

Кандидат педагогических наук, доцент, Российский
университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы,
(г. Москва)
7margo@rambler.ru

SCIENTIFIC ELABORATION ON IMPLEMENTING STUDENT-CENTERED FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY TEACHING IN NON-FOREIGN LANGUAGE INSTITUTIONS

**Zhou Yulin
M. Kaskova**

Summary: This paper focuses on the issue of foreign language vocabulary teaching for non-language major university students. Integrating Piaget's cognitive development theory and the affective filter hypothesis, it analyzes the mechanisms influencing vocabulary acquisition from three key dimensions: motivation, cognitive style, and emotional regulation. The aim is to help learners consolidate their cognitive foundation while effectively improving their vocabulary competence and foreign language application skills. By examining core challenges in vocabulary acquisition, the study proposes targeted teaching strategies to reduce learning anxiety and enhance learning confidence.

Keywords: Vocabulary instruction, Non-language major students, Cognitive development theory, Affective filter hypothesis, Learning motivation.

Аннотация: Статья посвящена проблеме обучения иностранной лексике студентов неязыковых специальностей. Интегрируя теорию когнитивного развития Пиаже и гипотезу эмоционального фильтра, исследование анализирует механизмы влияния на усвоение лексики через три ключевых аспекта: мотивацию, когнитивный стиль и эмоциональную регуляцию. Цель работы — помочь обучающимся на прочной когнитивной основе эффективно развивать словарный запас и повышать уровень владения иностранным языком. Путем анализа основных трудностей в процессе усвоения лексики предлагаются целевые педагогические стратегии, призванные снизить учебную тревожность и укрепить уверенность студентов.

Ключевые слова: лексическое обучение, студенты неязыковых специальностей, теория когнитивного развития, гипотеза эмоционального фильтра, учебная мотивация.

Введение

С постоянным взаимопроникновением дисциплин и растущими требованиями общества к высококвалифицированным выпускникам, перед высшими учебными заведениями остро встает задача углубленного формирования комплексных компетенций студентов. Как важная составляющая этих компетенций, даже в неязыковых вузах владение иностранным языком (далее ИЯ) остается ключевым аспектом, которым нельзя пренебрегать. Образовательная политика многих стран четко отражает эту позицию: В России согласно Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) выпускники неязыковых специальностей должны владеть ИЯ как минимум на уровне А2–В1. Это означает, что помимо базовых навыков повседневного общения они должны уметь использовать язык в профессиональной сфере. В Китае Министерство образования требует, чтобы студенты неязыковых направлений как минимум сдали экзамен CET-4 (College English Test Band 4), а в процес-

се обучения особое внимание уделяется развитию базовых коммуникативных навыков и умению работать с профессиональной литературой.

Помимо обязательных требований международных нормативов, социальные ожидания относительно уровня владения ИЯ среди выпускников вузов неуклонно растут. На платформе для поиска работы «HeadHunter» наблюдается устойчивый значительный рост количества вакансий, требующих знания английского языка. Спрос распространяется на различные профессиональные сферы, включая IT, маркетинг, PR, закупки и средства массовой информации. Особенно показательно, что в международных компаниях языковые требования к соискателям нередко достигают уровня B2 по общеевропейской шкале CEFR. Этот тренд убедительно демонстрирует: владение ИЯ на уровне не ниже B1-B2 стало обязательным условием для успешного трудоустройства выпускников. «Отсутствие соответствующих навыков у студентов может в дальнейшем привести к их дезадаптации к условиям и требованиям окружающего мира, к спаду когнитивных способностей.» [1, с. 162]

Даже в период обучения владение ИЯ на продвинутом уровне имеет огромное значение для студентов неязыковых специальностей. «Без соответствующих знаний и умений выпускники вузов не смогут эффективно взаимодействовать с социумом и познавать окружающий мир, что будет препятствовать гармоничному развитию личности.» [1, с. 162] Только при наличии достаточных языковых компетенций учащиеся получают возможность свободно работать с международными научными публикациями и материалами; активно участвовать в международных академических мероприятиях и конференциях; эффективно осуществлять межкультурную коммуникацию; расширять профессиональный кругозор и развивать когнитивные способности.

Решение проблемы формирования достаточного лексического запаса, являясь первым и важнейшим этапом совершенствования языковых навыков, бесспорно составляет фундамент и основу всего процесса изучения ИЯ. Габриэль Вайнер отмечает в своей работе: «no one can give you a language; you have to take it for yourself.» [2, с. 46] (перевод наш: Язык нельзя передать другому - его необходимо осваивать самостоятельно.) Именно этим, по его мнению, объясняется неэффективность многих языковых курсов и учебных программ. Совершенно очевидно, что традиционная преподаватель-ориентированная модель PPP: presentation - practice - production (перевод наш: презентация - практика - продуцирование) не отвечает современным требованиям развития языковых компетенций студентов.

С начала XXI века студенто-центрированный подход прочно утвердился в качестве основной методологической парадигмы в лингводидактике и стал предметом многочисленных научных изысканий. Однако большинство этих исследований остаются на макроуровне, не затрагивая отдельных аспектов языкового обучения. Лексическое обучение, как базовый и ключевой компонент языковой подготовки, «может рассматриваться как наиболее персонализированное или индивидуальное измерение» [3, с. 230] и поэтому требует особого внимания к разработке педагогических подходов, ориентированных на потребности учащихся. В этом заключается актуальность представляемого исследования. Целью статьи является описание студенто-центрированной методики обучения лексике учащихся неязыковых специальностей. Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. на основе теории когнитивного развития Пиаже провести анализ научной литературы по вопросам усвоения лексики (мотивационные аспекты, когнитивные стили, эмоциональная регуляция);
2. посредством эмпирического наблюдения и интервьюирования выявить ключевые трудности в освоении лексического материала;
3. разработать этапы изучения иностранной лексики для студентов неязыковых специальностей;

4. предложить соответствующие методы преподавания и практические рекомендации.

Основные результаты

В качестве теоретической основы мы используем теорию шведского психолога Жана Пиаже, который в своей работе «Уравновешивание когнитивных структур: Центральная проблема интеллектуального развития» систематически изложил процесс динамического равновесия в когнитивном развитии, описав его как цикл «равновесие - неравновесие - новое равновесие» [4]. Конкретно это проявляется в том, что при усвоении новых знаний изначально сбалансированная когнитивная структура подвергается воздействию новой информации, что приводит к нарушению равновесия. Однако несбалансированная структура способна ассимилировать и реорганизовывать внешние стимулы, таким образом, новая информация интериоризируется в существующую когнитивную систему, достигая нового равновесия. В данном процессе ученый выделяет два механизма:

Ассимиляция - когда новая информация лишь дополняет существующую когнитивную схему без её изменения. Пример из обучения лексике: слово «abandoned» ассимилируется в существующее знание слова «abandon».

Аккомодация - когда новая информация вступает в конфликт с существующими схемами, требуя их радикальной перестройки, например: слово «current» кроме известного значения «нынешний» приобретает специальное значение «электрический ток» в технических текстах.

Однако и ассимиляция, и аккомодация предполагают преобразование когнитивных структур на основе уже существующей базы. Хотя уровень владения ИЯ у первокурсников различается, несомненно, что все они обладают определенной языковой основой. Уже усвоенная лексика представлена «в виде нейронных сетей в долгосрочной памяти» [3, с. 235]. Когда новая информация поступает в рабочую память, соответствующие сетевые схемы в долгосрочной памяти активируются и извлекаются, тем самым способствуя пониманию нового материала. Следовательно, ключевой вопрос заключается в том, как помочь студентам неязыковых специальностей, сохраняя школьные знания, успешно осваивать новую лексику и повышать уровень владения языком к моменту выпуска. Для реализации студенто-ориентированного подхода, рассматривающего обучающегося как субъект образовательного процесса, необходимо глубокое понимание учебных трудностей и психологического давления на студентов. Наши педагогические наблюдения и интервью выявили удивительный факт: пик владения ИЯ у многих студентов неязыковых специальностей приходится именно в период поступления в вуз. Под совокупным воздействием таких факторов, как сложность

профильных дисциплин, сокращение аудиторных часов по языку, отсутствие системного контроля преподавателей, нехватка практики и снижение мотивации, трудоустройства или сдачи языковых экзаменов, многие студенты сталкиваются с разочарованием — их языковые навыки зачастую оказываются слабее, чем в школьные годы. Базовая лексика, изучавшаяся в школе, без регулярного повторения полностью забывается. Неудачи на экзаменах усугубляют ситуацию, лишая учебный процесс мотивационной составляющей. Более того, взрослые студенты уже не находятся в периоде оптимальной механической памяти, что делает запоминание слов особенно трудным и негативно влияет на психологическое состояние. Таким образом, для прогресса в языковой подготовке необходимо не только закрепление имеющихся знаний, но и внимание к психологическому состоянию и эмоциональным аспектам обучения.

В книге «Language two» авторы Дулай Х., Берт М., Крашен С. выдвигают гипотезу аффективного фильтра, утверждая, что успешность освоения ИЯ определяется эмоциональными факторами обучающегося. Аффективный фильтр представляет собой психологический барьер, формируемый под влиянием эмоционального состояния: чрезмерная тревожность и страх создают высокий фильтр, что препятствует когнитивным процессам, затрудняя обучение и запоминание; а психологически стабильное и мотивированное состояние способствует когнитивной деятельности. Ключевыми переменными аффективного фильтра являются уровень тревожности, уверенность в себе и мотивация.[5]

Для многих студентов, поступающих в университет, волнение от новой обстановки длится недолго. Учебные нагрузки, стоимость жизни, отношения и давление взрослой жизни могут быстро свести на нет радость от нового пребывания в университете. Тревожность постепенно становится психологическим профилем современной молодежи. Для многих первокурсников, чей уровень владения ИЯ находится на уровне А1, работа с основными предметами уже отнимает много сил, не говоря уже о нехватке времени на изучение ИЯ и контроле со стороны преподавателей. В результате их уровень владения ИЯ будет еще больше снижаться, что также приведет к снижению их уверенности в себе.

Ещё одной ключевой переменной, играющей значительную роль в изучении ИЯ, является мотивация. «When learners lack motivation they may fail to engage in generative processing even when cognitive capacity is available.»[6, с. 315](перевод наш: Когда у учащихся отсутствует мотивация, даже при наличии когнитивных способностей они могут оказаться не в состоянии осуществлять генеративную обработку информации.) Мотивацию можно разделить на внутреннюю и внешнюю. При этом, «внутренняя мотивация является необходимым ус-

ловием эффективности любой учебной деятельности, а в контексте обучения ИЯ обладает достаточным потенциалом для того, чтобы вывести обучающегося на уровень свободного владения ИЯ.» [7, с. 1675]. Согласно Ричарду М. Райану, Эдварду Л. Деси и другим, «внутренняя мотивация» означает деятельность, которая осуществляется ради собственной выгоды, из внутреннего интереса и удовольствия, а также для удовлетворения психологических потребностей, а три основные психологические потребности, которые должны быть удовлетворены для здорового развития личности, это «автономия», «компетентность» и «связанность» [8]. «Автономия» подчеркивает инициативу поведения индивида, то есть наказание или вознаграждение, навязанные извне, уменьшают нашу автономию, а поведение, мотивированное нашими собственными интересами и ценностями, увеличивает нашу автономию. «Компетентность» относится к чувству достижения и роста, возникающему в условиях сложных задач, позитивной обратной связи и возможностей для развития. «Связанность» подразумевает чувство принадлежности, формирующееся в отношениях с другими, а также потребность в уважении и заботе со стороны окружающих. В теории самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT), «The fulfillment of these needs provides necessary nutrients for psychological growth, integration, and flourishing.» [9, с. 4](перевод наш: Удовлетворение этих потребностей обеспечивает необходимую питательную среду для психологического роста, интеграции и процветания.) В отличие от «внутренней мотивации», «внешняя мотивация» означает действия, совершаемые по причинам, не связанным с внутренним удовлетворением. Р.М. Райан и Э.Л. Деси выделили четыре типа внешней мотивации: «экстернальное регулирование», «интроецированное регулирование», «идентифицированное регулирование» и «интегрированное регулирование» [8]. Из них только «экстернальное регулирование» является по-настоящему «контролируемым и неавтономным» видом мотивации. Оно подразумевает внешне навязанные индивиду поощрения и наказания. «Интроецированное регулирование» означает, что наше поведение подвергается влиянию и контролю внутреннего давления, включая воздействие чувства собственного достоинства от достижения успеха и избегание чувства вины из-за неудач. «Идентифицированное регулирование» подразумевает, что индивид признает ценность определенной деятельности. «Интегрированное регулирование» означает, что человек считает какую-либо деятельность соответствующей своим ценностям.

На основании вышеизложенных теорий мы предполагаем, что в процессе когнитивного развития студентов языковых специальностей существуют два ключевых фактора: когнитивная база (знания ИЯ, приобретенные в школе) и аффективные факторы. Таким образом, мы предлагаем следующую концептуальную модель ключевых факторов в процессе когнитивного развития студентов (Рис 1.):



Рис. 1. Концептуальная модель ключевых факторов в процессе когнитивного развития студентов

В данной концептуальной системе ранее усвоенные знания ИЯ, формирующие когнитивную базу первокурсников, представляют собой константную величину. Преподавателям необходимо отталкиваться от этой константной величины, при введении и объяснении нового лексического материала соблюдать преемственность со знаниями, полученными студентами в средней школе. Одновременно следует учитывать различия в уровне владения ИЯ среди первокурсников (сформированном в школе), по возможности подбирать учебные материалы, соответствующие способностям большинства учащихся, и уделять особое внимание студентам с более слабой языковой подготовкой.

Эмоциональный фактор, являясь переменной величиной в данной системе, предполагает большую степень непредсказуемости, что требует особого внимания со стороны преподавателя. В повседневной учебной практике преподавателю следует всегда ставить студентов в центр внимания, снижая их тревожность и укрепляя их уверенность в себе.

Во-первых, можно применять конструкционистскую теорию Пиаже, помогая учащимся осознать, что они уже обладают базовым словарным запасом, и теперь задача заключается лишь в его расширении.

Во-вторых, для студентов, испытывающих тревогу из-

за огромного количества иностранных слов и сложностей их запоминания, важно объяснить: овладение лексикой не требует заучивания всех слов из словаря - даже носители языка не знают каждое слово. В повседневном общении мы крайне редко сталкиваемся с необходимостью использовать «низкочастотную лексику». Например, в английском языке, «1000 слов хватит, чтобы понимать 78—81% текста при чтении и на 85% понимать разговорную речь, а иногда и поддержать беседу. Знание 2000—3000 слов - это уже серьезная база, солидный словарный запас, с которым вы на 96% поймете текст подростковой литературы и на 84—87% более серьезные сочинения.» [10, с. 294]. Как мы уже отмечали ранее, студентам неязыковых специальностей необходимо развить два ключевых навыка: способность к повседневному общению и чтению профессиональной литературы на ИЯ. Практически это означает, что за четыре года обучения большинству учащихся достаточно освоить 2000-3000 наиболее употребительных слов плюс профильную терминологию своей специальности. Таким образом, даже ежедневно запоминая всего 10 слов, к моменту выпуска студенты могут полностью овладеть необходимой лексикой, что делает любые тревоги совершенно излишними.

В-третьих, преподавателям следует с первых минут занятия создавать непринужденную и комфортную атмосферу. Для этого эффективно использовать такие методические приемы, как исполнение иностранных

песен, участие в словесных играх (например, «цепочка слов»), просмотр и последующий анализ видеоматериалов с разбором языковых особенностей. Подобные методы не только укрепляют уверенность студентов и дают им ощущение успеха, но и значительно повышают вовлеченность, помогая полностью преодолеть тревожность, быстро включиться в учебный процесс и создать оптимальные условия для усвоения новых знаний.

Что касается повышения учебной мотивации студентов, мы предлагаем следующие рекомендации:

Во-первых, для усиления внутренней мотивации преподавателям следует прилагать максимальные усилия для удовлетворения внутренних интересов и психологических потребностей студентов. Как мы упоминали ранее, хотя механическая память у взрослых студентов ослабевает, их способность к пониманию и мышлению становится более зрелой. Исследователи классифицируют типы мышления студентов на четыре категории [11]: аналитический тип студентов может быстрее определять главное и второстепенное, находить основную идею; синтетический тип студентов больше ориентирован на целостное восприятие, пренебрегая деталями; компараторный тип студентов любит сопоставлять изучаемый ИЯ с родным; творческий тип студентов более активен и инициативен, имеет оригинальные взгляды на проблемы.

По сравнению со средней школой, характерной особенностью университетской среды является широкий спектр происхождения студентов. Эти студенты, приехавшие из разных уголков страны, приносят с собой различные жизненные истории и образовательный опыт. Между ними существуют различия не только в базовых знаниях, «Their information processing techniques, perceptions, emotional states and attitudes and problem-solving methods are all distinct.» [12, с. 116] (перевод наш: Их навыки обработки информации, восприятие, эмоциональное состояние, установки и методы решения проблем заметно различаются.) При выборе педагогической стратегии преподаватели должны по возможности удовлетворять внутренние потребности большинства студентов и их психологические особенности, о чем упоминают в своих работах многие исследователи, например, А.Т. Анисимова, А.Г. Карипиди, М.И. Попова, А.Н. Иконникова, А.Е. Петров, Е.А. Мяснянкина и др. Для студентов аналитического типа при объяснении слов следует обращать внимание на логическую последовательность и приоритетность, можно направлять студентов на создание ментальных карт, запоминание и изучение лексики по семантическим полям или словообразовательным элементам; для студентов синтетического типа преподаватели могут использовать контекстные ситуации для введения новых слов, например, предложить студентам свободно создавать текстовые истории с использованием изучаемых слов; для студентов компараторного

типа преподаватели должны обращать их внимание на культурную коннотацию слов, поскольку между разными языками не существует полностью эквивалентной лексики; для студентов творческого типа преподаватели могут направлять их на использование гиперболизированных ассоциаций для запоминания слов, а также применять открытые вопросы типа «как понимать слово любовь», чтобы поощрять свободные высказывания.

Во-вторых, преподаватели могут выступать в роли макро-наблюдателей учебного процесса, предоставляя студентам больше автономии в самостоятельном определении содержания обучения, объема материала, места, времени, процесса и критериев оценки. Однако важно отметить, что такая самостоятельность не подразумевает полной независимости студентов - на каждом этапе преподаватель должен осуществлять внимательное наблюдение и своевременное руководство: «работа преподавателя не ограничивается накопленным опытом и доверием к своей интуиции, а подразумевает осознанное и информированное принятие решений относительно методов и заданий, предлагаемых обучающимся.» [3, с. 240] В настоящее время такие приложения, как Quizlet, Memrise, Anki, Duolingo, Puzzle English, Rosetta Stone и Wordwall, предоставляют удобные платформы для автономного обучения. Согласно обобщению Е.В. Воронцовой, эти микрообучающие платформы обладают рядом преимуществ, включая оптимизацию ресурсов, экономическую целесообразность, неограниченный доступ к контенту, технологическую гибкость, возможность повторного использования материалов, непосредственное взаимодействие и мгновенный контроль. [13] Одновременно, формат микрообучения соответствует когнитивным особенностям поколения Z, для которого характерны «гиперактивность, трудность удержания внимания, небольшой объем кратковременной памяти и клиповое мышление в условиях многозадачности» [1, с. 163]. Преподаватели совместно со студентами могут создавать на этих платформах микро-системы для изучения лексики. Каждый студент может оперативно добавлять аудиовизуальные материалы и изображения, а также заниматься в любое время и в любом месте. Параллельно преподаватели получают возможность оперативно отвечать на возникающие вопросы. Подавляющее большинство подобных платформ также поддерживают функцию персонализации обучения: студенты могут добавлять специализированную лексику, соответствующую их профессиональным потребностям; В зависимости от каналов восприятия информации студенты могут быть разделены на четыре категории: аудиалы, визуалы, кинестетики и дигиталы [14]. Используя микро-платформы для изучения лексики, созданные на основе этих приложений, аудиалы могут дополнять учебные материалы аудиозаписями, визуалы - обогащать контент текстовыми и видеоматериалами, кинестетики - моделировать разнообразные диалоговые ситуации в интерактивном фор-

мате, практикуясь с однокурсниками и преподавателями, а дигиталы - эффективно использовать информационные структуры для быстрого создания ментальных карт с возможностью их публикации на платформе для совместного использования. Более того, преподаватели могут использовать микрообучающие платформы для создания учебных групп среди студентов, обеспечивая тем самым не только самостоятельное, но и совместное обучение. Согласно принципу взаимной познавательной зависимости (the mutual cognitive interdependence principle), «Individuals depend on an instructor's explicit guidance and appropriate interactions with others as part of a group, but also on appropriate instructional environments of collaboration with other learners.» [15, с.217] (перевод наш: Индивидуум зависит от четких указаний преподавателя и уместного взаимодействия с другими как часть группы, но также зависит от соответствующей образовательной среды, которая способствует сотрудничеству с другими обучающимися.) В то же время, для максимального раскрытия потенциала совместного обучения студентов также необходимы наставления преподавателя. Мы предлагаем, чтобы преподаватель, не вмешиваясь напрямую во внутренние коммуникации группы, помогал членам учебной группы распределить задачи на макроуровне; своевременно выявлял и разрешал конфликты между студентами; направлял их в выражении взаимных идей; учил их делать выбор и приходиться к консенсусу.

В-третьих, чтобы студенты чувствовали себя способными успешно выполнять учебные задачи, преподавателям необходимо, с одной стороны, придерживаться принципа постепенности, представляя материал от простого к сложному; с другой стороны, учитывать, что в основе теории конструктивизма лежит идея о том, что преобразование когнитивных структур всегда происходит на основе уже существующих. Поэтому при введении новой лексики крайне важна логическая связь с уже усвоенными словами. Что касается системы оценивания, то перед экзаменами преподавателю следует не только организовать систематическое повторение материала, но и обязательно признать усилия, приложенные студентами в течение учебного периода, вселяя в них уверенность при прохождении испытаний.

В-четвертых, преподавателям следует создавать на занятиях непринужденную и позитивную атмосферу, выстраивая равноправные отношения со студентами. При организации учебной деятельности рекомендуется чаще использовать форму составления ситуационных диалогов с изученной лексикой, поощряя студентов осваивать новые слова через активное взаимодействие.

В-пятых, что касается внешней мотивации, преподавателям следует отказаться от традиционной оценки, основанной исключительно на результатах, и вместо этого использовать в качестве критерия «степень прогресса»,

избегая применения монотонных методов механического запоминания (например, многократного переписывания слов) в качестве наказания. Для студентов, показавших слабые результаты на экзамене, важно провести детальный разбор ошибок и пробелов в знаниях, чтобы предотвратить их развитие чувства вины из-за неудачи. В то же время преподавателям необходимо культивировать у студентов мышление роста (Growth Mindset), поощрять их отказ от идеи «только оценки имеют значение», больше фокусироваться на собственном реальном развитии, не бояться сложных учебных целей и рассматривать неудачи как неотъемлемую часть процесса обучения [16]. Помимо снижения психологической нагрузки, преподавателям следует подчеркивать значимость изучения ИЯ. При введении новой лексики преподавателю необходимо тщательно подбирать учебные материалы, соответствующие как личным интересам студентов, так и их профессиональным амбициям. Это позволяет учащимся на практике осознать ключевую роль ИЯ в различных сферах жизни: при поступлении в магистратуру или аспирантуру, во время поиска престижной работы, в зарубежных поездках, при работе с академическими текстами и в процессе межкультурной коммуникации. Такой подход трансформирует восприятие языка из формального учебного предмета в важнейший инструмент личного и карьерного роста. При разъяснении заданий, учете мнений учащихся и стимулировании их саморегуляции преподавателям следует в большей степени развивать «автономно-поддерживающий» стиль, сдерживая «контролирующий»: уделять внимание точке зрения студентов, стараться опираться на их интересы, любознательность и получаемое удовольствие, сокращать использование контролирующих формулировок и оказываемого давления, а также признавать наличие негативных эмоций у учащихся.

Заключение

В общем, для подлинного овладения ИЯ необходимо реализовать студенто-ориентированную модель обучения. Опираясь на теорию когнитивного развития Пиаже и гипотезу аффективного фильтра, мы определяем два ключевых элемента когнитивного развития в языковом обучении для неязыковых специальностей: когнитивную базу и аффективные факторы. Это означает, что преподавателям следует не только учитывать разный уровень языковой подготовки, применяя соответствующие методики, но и уделять особое внимание эмоциональной сфере - укреплять уверенность студентов, стимулировать их мотивацию, снижать тревожность. Важно подчеркнуть: студенто-центрированный подход в преподавании ИЯ ни в коем случае не предполагает уменьшения роли преподавателя. Напротив, в отличие от традиционной образовательной модели, он требует от преподавателя еще более глубокого понимания - «мыслить как студент» и «чувствовать как студент», превращая его в равноправного соучастника и катализатора учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бурнаева Е.М., Костенко В.Ю. Особенности образовательной среды, способствующей сохранению и развитию когнитивных способностей студентов // Управление образованием: теория и практика. – 2024. - №4-1 (80). – С. 161–166.
2. Wyner, G. *Fluent Forever: How to Learn Any Language Fast and Never Forget It*. – Rev. ed. – М.: Harmony Books, 2024. – 399 p.
3. Кошелева И.Н. Оптимизация обучения лексике английского языка в неязыковом вузе в парадигме доказательного подхода // Концепт. – 2024. - №10. – С. 229–243.
4. Piaget, J. *The Equilibration of Cognitive Structures: The Central Problem of Intellectual Development* // *American Journal of Education*. – 1985.
5. Dulay H., Burt M., Krashen S. *Language Two* // New York: Oxford University Press, 1982.
6. Moreno R., Mayer R. *Interactive Multimodal Learning Environments* // *Educational Psychology Review*. – 2007. – V. 19. – P. 309–326. DOI: 10.1007/s10648-007-9047-2.
7. Анисимова А.Т., Карипиди А.Г. Ценностно-смысловые приоритеты студентов неязыковых специальностей на начальном этапе изучения иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2025. – Т. 18, № 4. – С. 1673–1680.
8. Ryan R.M., Deci E.L. *Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions* // *Contemporary Educational Psychology*. – 2020. – Vol. 61.
9. Evans P., Vansteenkiste M., Parker P. et al. *Cognitive Load Theory and Its Relationships with Motivation: a Self-Determination Theory Perspective* // *Educational Psychology Review*. – 2024. – Vol. 36, No. 7.
10. Мяснянкина Е.А. Запоминание лексики при изучении иностранных языков // *Обучение иностранному языку: современность и перспективы: сборник научных статей региональной научно-методической конференции*. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2019. – С. 291–297.
11. М.И. Попова, А.Н. Иконникова, А.Е. Петров Развитие стратегий запоминания иноязычной лексики // МНКО. – 2019. - №6 (79).
12. Curum B., Khedo K.K. *Cognitive Load Management in Mobile Learning Systems: Principles and Theories* // *Journal of Computers in Education*. – 2021. – Vol. 8. – P. 109–136. DOI: 10.1007/s40692-020-00173-6.
13. Воронцова Е.В. Система приемов по обучению лексике иностранного языка с использованием технологии микрообучения // Концепт. – 2025. - №6.
14. Каскова М.Е. Перспективы развития методики обучения иностранному языку в свете когнитивных исследований // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2022. - №7 (170). – С. 38–43.
15. Kirschner P.A., Sweller J., Kirschner F. et al. *From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory* // *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*. – 2018. – Vol. 13. – P. 213–233. DOI: 10.1007/s11412-018-9277-y.
16. Xu K.M., Koorn P., de Koning B., Skuballa I.T., Lin L., Henderikx M., Marsh H.W., Sweller J., Paas F. *A Growth Mindset Lowers Perceived Cognitive Load and Improves Learning: Integrating Motivation to Cognitive Load* // *Journal of Educational Psychology*. – 2021. – Vol. 113, No. 6. – P. 1177–1191. DOI: 10.1037/edu0000631.

© Чжоу Юйлинь (zyl1252105491@163.com), Каскова Маргарита Евгеньевна (7margo@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»