

1

**Санкт-Петербургский политехнический университет
Петра Великого
Гуманитарный институт**

На правах рукописи

Шостак Екатерина Владимировна

**«Методика формирования плюрилингвальной компетенции у студентов
многопрофильного вуза»**

Направление подготовки 44.06.01. «Образование и педагогические науки»

Код и наименование

Направленность 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания»

Код и наименование

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД

об основных результатах научно-квалификационной работы (диссертации)

Автор работы: Шостак Екатерина
Владимировна

Научный руководитель: профессор,
доктор педагогических наук, Халяпина
Людмила Петровна

Санкт Петербург – 2019

Научно-квалификационная работа выполнена в Высшей школе лингводидактики и перевода Гуманитарного института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»

Директор ВШЛиП: – *Рубцова Анна Владимировна,
доктор педагогических наук,
профессор*

Научный руководитель: – *Халяпина Людмила Петровна,
доктор педагогических наук,
профессор*

Рецензент: – *Тарнаева Лариса Петровна,
доктор педагогических наук,
профессор, ФГБОУ ВО Санкт-
Петербургский государственный
университет, профессор*

С научным докладом можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» и на сайте Электронной библиотеки СПбПУ по адресу: <http://elib.spbstu.ru>

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность работы

Актуальность темы исследования обусловлена глобализационными процессами, требующими от будущих выпускников вузов владения соответствующими компетенциями для успешного участия в программах академической и профессиональной мобильности. Современная интерпретация феномена глобализации как сосуществования культурной идентичности народов и процессов глобализации (П. Бергер, К. Леви-Стросс, Р. Робертсон) предполагает ведение полилога культур, что, в свою очередь, невозможно без формирования особого типа идентичности – плюралистической идентичности – который подразумевает признание равенства культур, вариации культурно-исторического развития человека, культурный релятивизм (Л. П. Халяпина). Вопросы формирования плюралистической идентичности, а также подготовки выпускников многопрофильного вуза к интеграции в мировое сообщество могут быть разрешены посредством плюрилингвального обучения.

Актуальность выбранной конфигурации плюрилингвального обучения продиктована необходимостью вести общение на английском языке в профессиональной сфере (участие в программах академической мобильности, конференциях, летних школах и т.д.) и осуществлять бытовую коммуникацию на другом иностранном языке (общение на повседневные темы) — решать вопросы бытового характера во время поездки на конференцию, в данном конкретно случае в испаноязычные страны. Также актуальность тематики подтверждена результатами опроса, предваряющего экспериментальное обучение, о необходимости и готовности студентов лингвистических специальностей изучать второй иностранный язык. Опрашивались российские студенты-участники европейских образовательных программ «Эрасмус» и «ER Fusion».

Гипотеза: плюрилингвальное обучение студентов многопрофильного вуза будет достаточно эффективным:

1. если соблюдаются принципы плюрилингвального обучения;
2. если учитываются психолингвистические особенности овладения языком в искусственной среде обучения;
3. если разработана модель плюрилингвального обучения, адаптированная под реалии российского многопрофильного вуза;
4. если разработаны соответствующие учебные материалы, позволяющие реализовать теоретические компоненты выдвигаемой модели на практике.

Цель и задачи исследования

Цель: разработать и описать методическую модель формирования профессиональной плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза.

В соответствии с выдвинутой целью определены следующие **задачи**:

1. проанализировать степень изученности темы и уточнить ключевые понятия;
2. изучить и провести сравнительный анализ основ полилингвального и мультилингвального обучения;
3. охарактеризовать плюрилингвальное обучение и сопоставить его с уже имеющимися теориями многоязычного обучения;
4. рассмотреть психолингвистические особенности овладения языками в искусственной среде обучения;
5. определить принципы, позволяющие осуществлять плюрилингвальное обучение в многопрофильном вузе;
6. разработать методическую модель формирования плюрилингвальной компетенции;
7. разработать критерии и шкалу оценки сформированности плюрилингвальной компетенции;
8. разработать учебные материалы для повышения эффективности обучения плюрилингвальной компетенции в многопрофильном вузе;

9. провести педагогический эксперимент по развитию плюрилингвальной компетенции при обучении иностранному языку в многопрофильном вузе;
10. проанализировать результаты эксперимента и на их основе создать методические рекомендации по вопросам организации плюрилингвального обучения в многопрофильном вузе.

Научная новизна

Научная новизна выпускной квалификационной работы заключается в том, что в ней впервые на научной основе рассмотрен процесс формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза на основе интеграции двуединой цели обучения иностранным языкам: языку профессионального общения и языку повседневного общения; методологически обоснованы возможность и целесообразность обучения разным иностранным языкам на основе метода малоинтерференционной динамической стереотипизации (МДС) при формировании плюрилингвальной компетенции студентов; создана методика формирования плюрилингвальной компетенции применительно к условиям обучения в многопрофильном вузе, инновационность которой определяется принципами асимметрии и изменчивости в соотношении уровней владения первым и вторым иностранными языками.

Ограничения методики. 1. Методика применима в условиях искусственной среды обучения иностранным языкам в многопрофильном вузе, то есть при ограниченном количестве аудиторных часов на освоение языка (два академических часа в неделю на один иностранный язык – одно занятие) у студентов, общий средний уровень которых не превышает В1 (Intermediate) по европейской шкале уровней владения языком. Учебная программа не предусматривает часов на освоение второго иностранного языка, поэтому обучение второму иностранному языку проходит в дополнительно выделенное время в качестве факультатива также с частотностью два академических часа в неделю (одно занятие) на

протяжении одного семестра. Экспериментальное обучение показало, что даже при желании студентов выделить больше времени на освоение какого-либо языка в аудиторном формате из-за большой учебной нагрузки как преподавателя, так и самих студентов является затруднительным. Одно факультативное занятие длительностью два академических часа признано оптимальным вариантом.

2. Под плюрилингвальной компетенцией мы имеем в виду следующую её конфигурацию: английский язык как язык профессиональной культуры (предполагает успешное общение с учетом специфики профессионального дискурса) и второй иностранный язык в качестве функционального языка общения (для решения обиходно-бытовых проблем, связанных с выездом в неанглоязычные страны в целях работы или академической мобильности). В экспериментальном обучении в нашем случае вторым иностранным языком был испанский.

3. Для реализации методики на практике в **обязательном** порядке требуются два разработанных в соответствии с выявленными методическими принципами учебных пособия: по английскому языку и по второму иностранному языку соответственно. Учебные пособия содержат в себе специально разработанные в соответствии с компонентами методики комплексы упражнений, последовательность которых определяет ход и направление учебного процесса на протяжении всего семестра. Отбор учебного материала, составление упражнений и подготовка учебных пособий – это трудоёмкий процесс, который может быть реализован каждым преподавателем самостоятельно до начала курса, либо одним преподавателем-методистом, координирующим работу нескольких преподавателей по одному направлению. Разработанные материалы составляют ядро, или методический центр процесса обучения. Преподавателям рекомендуется дополнять занятия другими заданиями, нацеленными на формирование социокультурной и компенсаторной компетенций.

Теоретическая и практическая значимость

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и дополнении категориального аппарата лингводидактики, в разработке принципов плюрилингвального обучения, применимых к условиям многопрофильного вуза; определены уровни сформированности плюрилингвальной компетенции.

Практическая значимость исследования заключается в разработке учебных материалов для формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза, в разработке требований к созданию такого рода материалов, а также в создании методических рекомендаций для успешной реализации плюрилингвального обучения.

Апробация работы

Апробация работы осуществлялась на международном научно-методическом симпозиуме «Лемпертовские чтения - XX» (2018), на международной научно-методической конференции Digital Transformation & Global Society (DTGS 2019), на научной конференции с международным участием «Неделя Науки СПбПУ» 2018 года, на международной научно-методической конференции 18th PCSF 2018 Professional Culture of the Specialist of the Future.

Разработанные в данном исследовании и использованные учебные материалы проходили апробацию в ФГАОУ ВО СПбПУ в институте прикладной математики и механики (ИПММ), институте машиностроения, материалов и транспорта (ИММИТ) и в институте физики, нанотехнологий и телекоммуникаций (ИФНиТ). Результаты исследования были обобщены в формате двух учебных пособий (English in Design) по английскому и по испанскому языкам (El Amor) соответственно.

Публикации

По теме и промежуточным результатам диссертационного исследования опубликованы 9 печатных работ, в том числе три работы – в журналах, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ.

Представление научного доклада: основные положения

Основные положения диссертационного исследования, выносимые на защиту:

1. Сравнительный анализ положений теории полилингвального, мультилингвального и плюрилингвального обучения показывает различия между понятиями и обосновывает существование термина «плюрилингвальное обучение».
2. Реализация методики на базе метода малоинтерференционной динамической стереотипизации способствует повышению ретроактивной мотивации студентов за счёт снижения психологической нагрузки в процессе обучения.
3. Сформулированные принципы плюрилингвального обучения оптимизируют процесс формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза в искусственной среде обучения.
4. Разработанная модель формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза в искусственной среде обучения позволяет сформировать плюрилингвальную компетенцию в указанной конфигурации (профессионально-ориентированная компетенция в первом иностранном языке, и общая речевая компетенция во втором иностранном языке).
5. Использование предлагаемого комплекса упражнений и алгоритма выполнения способствует более прочному усвоению профессионально-ориентированной лексики в первом иностранном языке (английский), что является одним из показателей сформированности профессионально-ориентированной речевой компетенции.
6. Использование разработанного комплекса упражнений способствует **стабильному** проявлению речевой компетенции в ограниченных ситуациях бытового общения во втором иностранном языке (испанский).

7. Алгоритмизация учебных действий на занятии посредством прописанных в учебном пособии шагов способствует снижению времени на подготовку к занятиям у участников учебного процесса.
8. Преобладание устных форм работы на занятии способствует развитию речевых навыков и умений, служащих базой для формирования речевой компетенции в двух языках как одной из ключевых компетенций, лежащих в процессе механизма переключения между языками.
9. Механизм переключения кодов (то есть механизм переключения между языками) формируется за счёт достижения стабильности проявления речевой компетенции в каждом языке по отдельности безотносительно друг друга.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Глобализационные процессы пронизывают все сферы жизни современного общества. В широком смысле под *глобализацией* понимаются процессы *интеграции* культурных, политических, экономических, образовательных и других моделей социального взаимодействия. Интенция, лежащая в основе соответствующей парадигмы социального взаимодействия, заключается в создании общемировой площадки для эффективного и гармоничного сотрудничества всех её многонациональных участников, что позволило бы объединить опыт и усилия учёных, политиков, экономистов (представителей других сфер) разных стран для решения общемировых актуальных задач.

Успешная интеграция не мыслима вне контекста межкультурного взаимодействия, который в свою очередь предполагает ведение полилога. Известно, что в поликультурной и полиязыковой среде ведение такого полилога культур возможно только при формировании особого типа идентичности – *плюралистической идентичности* – подразумевающей

признание равенства культур, вариации культурно-исторического развития человека и культурный релятивизм (Халяпина 2006).

В свете гармонизации интеграционных процессов и необходимости формирования плюралистической идентичности вырисовывается необходимость модернизации языкового образования в вузе. Глобальная цель языкового образования в вузе заключается в обеспечении соответствующей подготовки выпускников для их последующего успешного интегрирования в единое международное социально-экономическое пространство. На данный момент обучение иностранному языку в многопрофильном вузе проходит в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», методическая цель которой заключается в формировании у студентов иноязычной профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции на материале одного языка, как правило, английского. Такая цель не в полной мере соответствует глобальной цели языкового образования в вузе, так как не способствует в достаточной мере формированию именно плюралистической идентичности.

Целям формированию именно плюралистической идентичности отвечают такие направления методики как билингвальное обучение, мультилингвальное обучение и полилингвальное обучение. Однако условия многопрофильного вуза не позволяют прибегнуть к перечисленным направлениям методики многоязычного (как общий термин) обучения в связи, с одной стороны, с сокращением часов на языковую подготовку до 32 аудиторных академических часов в семестр, и с недостаточным количеством времени со стороны как студенческого контингента, так и профессорско-преподавательского состава на внеаудиторную подготовительную работу (выполнение комплексного домашнего задания, подготовка качественного учебного материала для формирования стабильной речевой компетенции).

Таким образом, в практике иноязычного образования в многопрофильном вузе выделяется целый ряд проблем следующего характера: **дидактические** (недостаток учебных материалов, которые бы

уменьшили время подготовки к занятию участников процесса обучения, при формировании стабильной речевой иноязычной компетенции в двух иностранных языках; недостаточное внимание формированию плюралистической идентичности, являющейся обязательным условием для успешной профессиональной деятельности выпускника в мировом сообществе), **организационные** (нехватка и сокращение аудиторных часов на иностранный язык), **психолого-педагогические** (снижение у студентов мотивации к обучению из-за большого количества сложного материала по иностранному языку, нехватки времени; сокращение времени подготовки преподавателя к занятиям).

Нам видится возможным решение обозначенных проблем через сравнительно новое направление в методике многоязычного обучения – **плюрилингвальное обучение**. Цель плюрилингвального обучения сводится к формированию у учащегося особого вида компетенции – плюрилингвальной, которая, по сути, в своём обобщенном виде является своего рода конфигурацией широкого спектра коммуникативных компетенций в разных языках. Однако, необходимо учесть, что за понятием плюрилингвальной компетенции стоит сеть комплексных связей между знаниями и опытом, приобретаемыми в процессе обучения языкам. Комплексный и сложный характер связей достигается путём вплетения получаемых квантов знаний или опыта в уже существующую сеть через установление отношений и связей с уже известными занявшими своё место элементами сети. Следовательно, человек, говорящий на французском, английском и русском языках, владеет качественно другой компетенцией, а не суммой компетенций каждого из монолингвов.

Проанализировав дескрипторы плюрилингвальной компетенции, мы выделили следующие её **компоненты**, позволяющие отличить плюрилингвальную компетенцию от просто суммы коммуникативных компетенций монолингвов: **когнитивный компонент** (знание о структуре языков, умение их сопоставлять и выбирать соответствующие языковые

средства для выражения мысли), **реактивный компонент** (умение выбирать язык и активизировать механизм переключения кода в зависимости от ситуации общения), **стратегический компонент** (знания, умения и навыки формирования речевой компетенции учащимися самостоятельно при изучении языков – владение базовыми учебными стратегиями), **мотивационный компонент** (уверенность в своих силах при освоении новых иностранных языков). Если рассматривать плюрилингвальную компетенцию в полном объеме, то можно утверждать, что в её состав входит также общая иноязычная коммуникативная компетенция и профессионально-ориентированная коммуникативная компетенция.

Плюрилингвальная компетенция (в отличие от мультилингвальной и полилингвальной компетенций) характеризуется двумя **отличительными** свойствами – *асимметрия* и *изменчивость*.

Асимметрия проявляется в следующих случаях (некоторые из них):

- a. общий уровень владения одним языком выше уровня владения другим языком;
- b. некоторые виды речевой деятельности (говорение, письмо, аудирование, чтение) могут быть более развиты по сравнению с другими в одном языке. Например, у человека высоко развиты рецептивные виды речевой деятельности (аудирование, чтение) при низком уровне продуктивных (письмо, говорение) на этом же языке;
- c. в зависимости от ситуации общения (межличностное общение, деловое, образовательная сфера и т.д.) индивид, обладающей плюрилингвальной компетенцией, может успешно общаться на профессиональные темы, и выказывать полную неспособность вести диалог бытового характера;
- d. выбор соответствующей коммуникативной стратегии: компенсирование недостатка языковой компетенции средствами невербальной коммуникации;

- е. владение компетенциями (входящими в состав комплексной плюрилингвальной компетенции) в разной степени (частичное владение компетенциями) в зависимости от нужд и целей индивида.

Новизна плюрилингвальной компетенции заключается в принятии этой асимметричности и отказе от утопичной модели овладеть каждым языком в совершенстве, что невозможно даже для самих носителей, что главным образом отличает плюрилингвальное обучение от полилингвального и мультилингвального, где преследуется цель научить владеть всеми изучаемыми языками на одинаковом уровне. Также теория формирования плюрилингвальной компетенции обращается к изучению иностранных языков в искусственной среде обучения без постоянного доступа к среде носителей языка, что отличает плюрилингвальное обучение от полилингвального обучения, положения которого разрабатываются главным образом в многонациональных регионах.

В связи с тем, что языки репертуара плюрилингва могут применяться в контексте различных коммуникативных целей, нет острой необходимости иметь одинаковые компетенции во всех языках. Набор компетенций может варьироваться от языка к языку и отличаться по степени развития от аналогичных компетенций монолингва.

Второе важное свойство сети комплексных взаимосвязей, составляющих плюрилингвальную компетенцию, — это *изменчивость*. Уровень владения иностранным языком может меняться в течение всей жизни индивида. Идея об образовании на протяжении всей жизни освещена в Европейском языковом портфолио, документе, выпущенном Советом Европы. Однако, свойство изменчивости имеет более глубокий подтекст, связанный не столько с приростом знаний и навыков (с улучшением языковой компетенции в каком-либо языке или с улучшением продуктивных видов речевой деятельности на каком-либо языке), но и с качественным

изменением структуры сети взаимосвязей рассматриваемой нами компетенции.

Также различается асимметрия в плане языка культуры (в котором человек проявляет не только языковую и речевую компетенции, но и социокультурные) и языка общения (функция общения). В рамках нашего исследования именно такая асимметрия определяет выбранную нами **конфигурацию**: первый иностранный язык (английский язык) как язык профессиональной культуры и второй иностранный язык (испанский язык) в качестве функционального языка общения.

Также опираясь на положение об асимметрии, мы ставим узкую цель формирования именно речевой компетенции у студентов – профессионально-ориентированной речевой компетенции в первом иностранном языке, и общей речевой компетенции во втором иностранном языке. Речевая компетенция (а не коммуникативная компетенция) является обязательным условием запуска механизма переключения кодов, без которого плюрилингвальная компетенция не может быть сформирована. Введем ещё одно ограничение: в английском языке мы будем тренировать монологическую речь, тогда как в испанском – и монологическую, и диалогическую.

При анализе работ по психолингвистике и многоязычному обучению, а также с учетом условий многопрофильного вуза, были сформулированы принципы плюрилингвального обучения:

Принцип интегративности: интеграция трех видов: лингвистического и социокультурного аспектов, профессиональной тематики и языкового наполнения, интеграция CLIL (*англ.* Content and Language Integrated Learning) и традиционного подхода к изучению языка LSP (*англ.* Language for Special Purposes), соизучение двух иностранных языков в учебном процессе.

Перечислим ключевые характеристики применения данного принципа в нашем случае: 1. Акцент делается на изучении грамматики и лексики, и только потом на интеграции пройденного языкового материала с

профессионально-ориентированной тематикой. В этом заключается принципиальное отличие от CLIL, где на первом месте выдвигается освоение контента [Barushnikov, 2004; Coyle, 2008; Mosienko & Hazhgalieva, 2016; Merino & Lasagabaster, 2018; Meyer, Coyle, & Halbach, 2015; Pavon, 2018; Coral, Lleixa, & Ventura, 2018; Ramos & Pavón, 2015]. 2. От ESP наш подход отличается тем, что сначала учащиеся проходят лексико-грамматический тренинг и только затем переходят к работе со специально адаптированным текстом, в то время как ESP предусматривает работу с текстом сначала и с лексико-грамматическими упражнениями во вторую очередь [Almazova, Baranova, & Khalyapina, 2017]. Таким образом, мы позаимствовали упражнения из области ESP и более тематическую направленность (освоение контента) из области CLIL.

Интеграция языковая предусматривает одновременное обучение общему испанскому и профессионально-ориентированному английскому языкам. При изучении испанского языка также делается акцент на изучение социокультурных аспектов (обращение на «ты» на улице к незнакомым людям, а также к преподавателям в университете и т.д.), из чего вытекает интеграция лингвистического и социокультурного аспектов.

Существует ещё один тип интеграции, вытекающий из названия формируемой компетенции – плюрилингвальная компетенция – интеграция профессионально-ориентированного обучения английскому языку и общего курса испанского языка.

Принцип базовых учебных стратегий. Данный принцип является частным случаем принципа автономного обучения (Г. Р. Тимирбаева) и выведен на основе работ по полилингвальному обучению. Однако, данный принцип фокусируется именно на базовых учебных стратегиях, важных для построения учебной деятельности каждого студента независимо от его предпочтений и личностных особенностей.

Принцип обстоятельности процесса обучения нескольким иностранным языкам (Н. В. Барышников, Д. А. Листвин). Предполагает

достижение учащимися относительной стабильности речевых навыков в каждой новой части предлагаемого материала.

Принцип эффекта простоты учебного процесса – у обучающегося должно присутствовать чувство простоты учебного процесса, отсутствие обременительности и перегруженности заданиями. Данный эффект достигается через подбор и тщательное составление заданий к курсу.

Принцип малоинтерференционной динамической стереотипизации, воплощающий в себе комплекс принципов, заложенных в одноименном методе, разработанным Д. А. Листвиным и реализованном на базе курсов по немецкому языку «Deutsch Effect» в г. Санкт-Петербург.

Вышеобозначенные принципы легли в основу методической модели формирования плюрилингвальной компетенции в условиях искусственной среды обучения многопрофильного вуза (см. Рис 1.).

Для реализации на практике методики плюрилингвального обучения были разработаны и апробированы два учебных пособия: по английскому языку и по испанскому языку соответственно. В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в качестве средства обучения использовалось учебное пособие по английскому языку. Во время факультативного занятия обучение велось по второму учебному пособию. Оба пособия разработаны с применением метода малоинтерференционной динамической стереотипизации, адаптированного под цели каждого языка. Представленный комплекс упражнений опирается на принципы плюрилингвального обучения в искусственной среде обучения и определяет последовательность учебных действий участников учебного процесса.

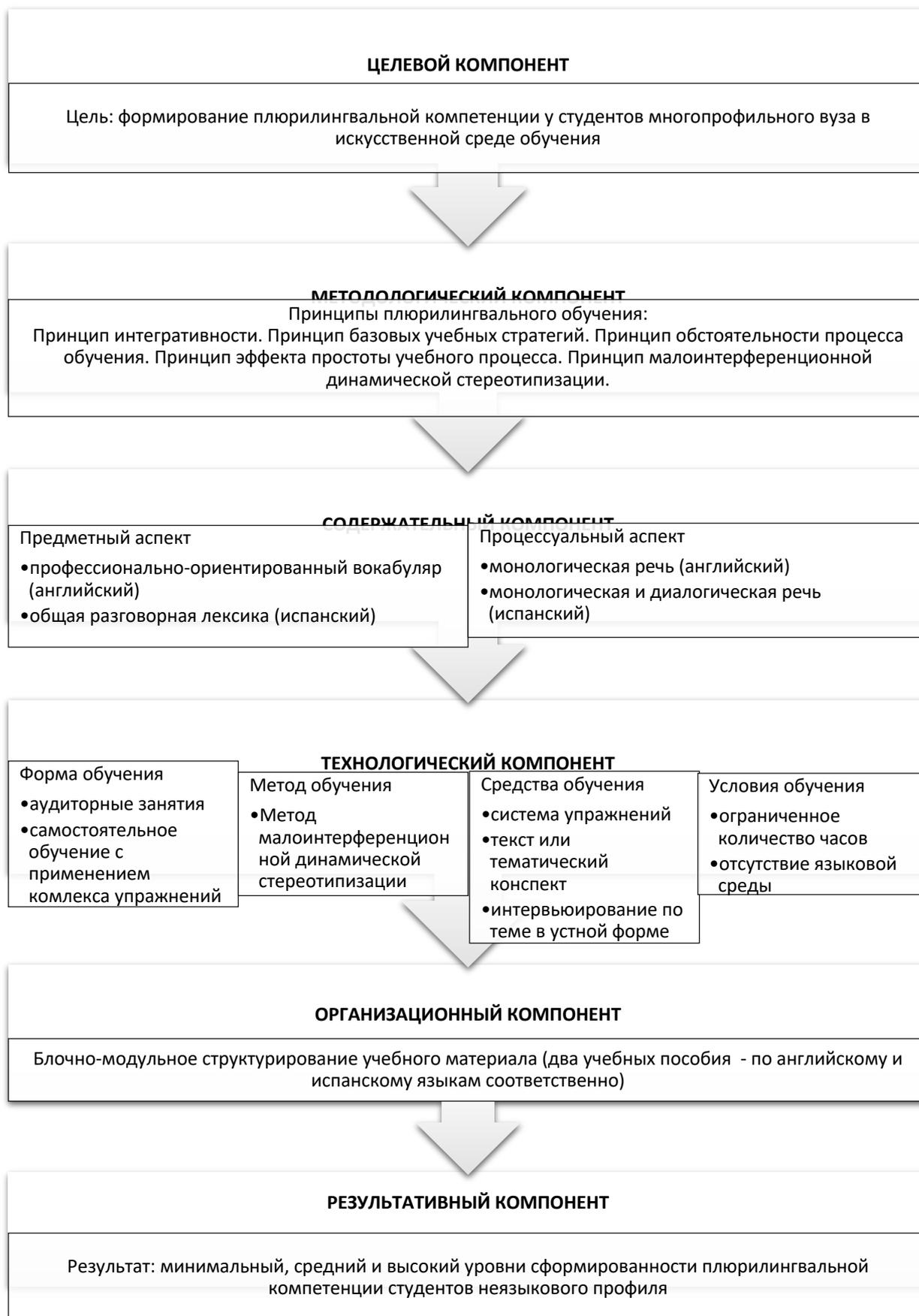


Рис 1. Модель формирования plurilingual competence.

В рамках исследования был проведен педагогический эксперимент с целью апробации методики формирования плюрилингвального обучения у студентов многопрофильного вуза, а также с целью апробации разработанной системы упражнений. Обучение английскому языку проводилось в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности», а обучение испанскому языку проводилось отдельно в качестве факультатива. Педагогический эксперимент проводился в несколько этапов в 2017 – 2018 г. на базе Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В общей сложности в исследовании были задействованы 219 человек; в экспериментальном обучении приняли участие порядка 97 студентов многопрофильного вуза. Для иллюстрации результатов эксперимента приведены данные по 40 участникам (20 из экспериментальной группы и 20 из контрольной группы). Экспериментальное обучение проводилось в три этапа: подготовительный, обучающий эксперимент, итоговый.

Подготовительный этап (2019 г.) – было проведено анкетирование, выявляющее степень необходимости изучения второго иностранного языка. В анкетировании приняли участие 129 человек, 14 из которых – студенты, участвовавшие в европейских программах академической мобильности.

Обучающий этап (2019) – проведение занятий в экспериментальных группах по разработанным материалам.

Итоговый этап (2019) – проведение конечного тестирования с целью выявления уровня сформированности плюрилингвальной компетенции.

По результатам эксперимента были разработаны методические рекомендации для дополнения составленного комплекса упражнений, а также описан алгоритм работы с созданными учебными пособиями для формирования как плюрилингвальной компетенции в указанной конфигурации, так и для формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции в первом иностранном языке.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют труды отечественных и западных ученых. Основные положения по теории плюрилингвального обучения были заимствованы из работ зарубежных ученых, так как данная теория разрабатывается в большей степени в европейских странах. Таким образом, теоретико-методологической основой исследования послужили следующие работы:

- психолингвистические аспекты обучения (Леонтьев А. Н., Буюева Л.П., Давыдов В. В., Гальперин П.Я., Калмыкова З.И., Слостенин В.А., Щукина Г.Н., Беликов В.А., Давыденко Ю.Е., Тютюнник В.Ю., Б. В. Белянин, И. А. Зимняя, Е.М. Верещагин, Г. М. Вишневская, М. В. Завьялова, К. З. Закирьянов, Ю. А. Левицкий, Марковина И. Ю., Я.В.Солдатова, А.С. Крутобережская, Магомедова Т.И., Ваджибов М.Д., Grosjean F., Вигель Н.Л., И.С. Башкова, И.Г. Овчинникова, Бабушкина В.В, Матвеева Д. Г., Коновалова Н. И., Мурадян Д. Г., K. Mondt, P. V. D. Craen);
- Плюрилингвальное обучение: Лыкова Н.Н., Веассо J.-С, Byram M., Bernaus M., Cenoz J., Coste D., Gorter, D., Lüdi G., Noguero A., Tremblay Ch., Vez J.M., Zarate G., Zuheros-Garrido L., K. Mondt, P. V. D. Craen.
- Мультилингвальное обучение: Зеленина Т.И., Малых Л.М., Меркулова Н.Е., Пономарёва О.Б., Смокотин В.М., Стеченко Т.А., Nancy H., Н. В. Барышников, И. А. Арабов, З. Б. Абдуллаева, Н. В. Барышников, З. В. Корнаева, В. А. Власов, В. Н. Вагнер.
- Межкультурное обучения и поликультурное обучение: Иванова М.Э., Сысоев П. В., Халяпина Л. П., А.А. Кокорева.
- Полилингвальное обучение: Кочисов В.К., Курмангалиева А.А., Тимирбаева Г.Р., Хэкетт-Джонс А. В., Dontsov A., О.У. Гогицаева, Шаехова Р. Д., М. С. Полежаева, С. А. Ярунина.
- теоретические основы методики преподавания иностранных языков (Акопова М.А., Алмазова Н.И., Рубцова А. В., Вдовина Е.К., Гальскова Н.Д., Гез Н.И., Еремин Ю.В., Колесникова И.Л., Лернер И.Я.,

Миролубов А.А., Попова Н. В., Соловова Е.Н., Уолш И.А., Щукин А.Н., и др.) и, в частности, вопросы коммуникативного и коммуникативно-когнитивного подходов и коммуникативной компетенции при обучении ИЯ (Алмазова Н.И., Бим И.Л., Гез Н.И., Зимняя И.А., Лapidус Б.А., Пассов Е.И., Хомский Н.);

- Обучение второму языку: А. В. Щепилова, С. Baker, А. Camilieri, G. Fruhauf, S. Alladina, V. Edwards, E. Oksaar, А. С. Маркосян, И.Л. Бим, Н.Д.Гальскова, Н.В.Барышников.

Объекты, (предмет) и методы исследования

Объектом исследования является процесс иноязычной языковой подготовки студентов многопрофильного вуза.

Предмет исследования – методика формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза в конфигурации: первый иностранный язык как язык профессиональной культуры и второй иностранный язык как язык функционального общения.

В ходе работы использовались следующие **методы** исследования:

- теоретические - изучение и анализ научных работ по теории, методике и практике обучения иностранными языками в многопрофильных вузах, в том числе работы по полилингвальному, мультилингвальному и плюрилингвальному обучению.
- эмпирические - наблюдение и проведение педагогического эксперимента по реализации разработанной методики плюрилингвального обучения.
- статистические – анкетирование и проведение входного и выходного тестирования студентов с целью выявления начального уровня проявления речевой компетенции в английском языке и конечного уровня сформированности плюрилингвальной компетенции.

Результаты и их обсуждение

Экспериментальное обучение проходило в многопрофильном вузе в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности»

и в рамках факультативных занятий по испанскому языку. Для проведения экспериментальное обучение в целях апробации методики использовались специально разработанные учебные пособия – по английскому языку и по испанскому языку соответственно. Учебные пособия использовались во время аудиторных занятий, выполняя коммуникативную, когнитивную, образовательную и организующую функции. Разработанные комплексы речевых и коммуникативно-речевых упражнений, нацеленных на усиление развития профессионально-ориентированной речевой компетенции в английском языке и общей речевой компетенции в испанском языке, стимулировали ретроактивную мотивацию учащихся. Стабильность проявления профессионально-ориентированной речевой компетенции в английском языке и общей речевой компетенции в испанском языке позволили беспрепятственно активизировать механизм переключения кодов.

На занятиях преобладали устные групповые формы работы, формирующие, главным образом, произносительные, грамматические, лексические и речевые навыки. Результирующая речевая компетенция на занятиях по английскому языку проверялась посредством специального упражнения INTERVIEW, в котором каждому студенту предлагалось устно ответить на список вопросов по пройденной теме. Задание разрешалось сдавать индивидуально такое количество раз, которое требуется для безошибочного выполнения. Основным видом речи, тренируемом на занятии, является монологическая речь.

По результатам эксперимента подготовлены к публикации два учебных пособия с материалами для формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции в английском языке у студентов направления «дизайн» и для формирования общей речевой компетенции в испанском языке. Материалы могут быть использованы в дальнейшем как в рамках плюрилингвального курса, так и отдельно в рамках формирования профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции.

Проверка методической модели проходила в форме обучающего эксперимента в группах студентов лингвистических специальностей Санкт-Петербургского Политехнического университета Петра Великого в 2018-2019 и в 2019-2020 учебных годах. В общей сложности в исследовании были задействованы 219 человек; в экспериментальном обучении приняли участие порядка 97 студентов многопрофильного вуза. Для иллюстрации результатов эксперимента приведены данные по 40 участникам (20 из экспериментальной группы и 20 из контрольной группы). Экспериментальное обучение проводилось в три этапа: подготовительный, обучающий эксперимент, итоговый.

Подготовительный этап включает: а) анализ научной литературы по проблеме многоязычного обучения студентов лингвистических специальностей; б) наблюдение за иноязычной учебной деятельностью студентов многопрофильного вуза; в) анкетирование студентов, владеющих хотя бы одним иностранным языком помимо английского; г) определение варьируемых и неварьируемых условий эксперимента.

В связи со спецификой исследования во время обучающего эксперимента у обеих групп второй иностранный язык вводился с нуля, а первый иностранный язык – английский – преподавался в составе профессионально-ориентированного курса. Таким образом, до начала экспериментального обучения измерить плюрилингвальную компетенцию в обозначенной асимметричной конфигурации не представлялось возможным. Измерения сформированности плюрилингвальной компетенции в обеих группах проводились на итоговом этапе. Для оценивания уровня были разработаны шкала оценки, тест и индивидуальное устное собеседование в формате интервью.

Применение предложенной методики в ходе формирующего эксперимента доказало её эффективность. Студенты экспериментальной группы (ЭГ) справились с финальной работой в целом лучше, показав диапазон от 40 до 100 баллов, чем студенты контрольной группы (КГ),

результаты которых попали в диапазон от 30 до 90 баллов. Таким образом, разница между ЭГ и КГ описывается сдвигом в 10 баллов в пользу ЭГ, что является доказательством жизнеспособности и методической эффективности предлагаемой модели формирования многоязычной компетенции в условиях многопрофильного вуза.

Для оценки сформированности плюрилингвальной компетенции была разработана шкала, основанная на четырёх компонентах (таблица 1):

компонент	значение компонента	степень проявления	критерии
когнитивный	умение сопоставлять системы языков	наличие	различает глаголы «be», «ser» и «estar»; знает о правилах спряжения глаголов в испанском и т.д.
		отсутствие	полное отсутствие понимания различий между системами изучаемых языков.
реактивный	скорость активирования механизма переключения кодов	низкая	может переключиться на речь на испанском языке только с опорой на учебный материал.
		средняя	может переключаться на речь на испанском язык без опоры на учебный материал, но не способен вести коммуникацию на испанском языке далее без частичной опоры на учебный материал.
		высокая	может переключаться на речь на испанском язык без опоры на учебный материал и способен вести коммуникацию на испанском языке далее без опоры на учебные материалы.
стратегический	владение базовыми учебными стратегиями	наличие	умение самостоятельно работать с закреплением пройденных грамматических и лексических тем.
		отсутствие	отсутствие умения самостоятельной работы по закреплению пройденных грамматических и лексических тем.
мотивационный	уверенность в своих способностях продолжать изучать иностранные языки	низкая	полное отсутствие желания изучать языки.
		средняя	желание изучать языки есть, наблюдается относительная уверенность в своих языковых способностях, но присутствует ощущение, что учить языки – это сложно.
		высокая	уверенность в своих способностях учить иностранные языки.

Таблица 1. Шкала оценки сформированности плюрилингвальной компетенции.

Результатом сформированности плюрилингвальной компетенции являются три уровня её проявления: минимальный уровень (от 0 до 56 баллов); средний уровень (57 до 84 баллов); высокий уровень (от 85 до 112 баллов).

Следует очертить ограничения предлагаемой методики: целесообразно использование разработанных материалов в составе с другими методиками и технологиями, которые обеспечивают формирование именно иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции, и которые предполагают применение информационно-коммуникативных технологий для дистанционного обучения, а также других интерактивных технологий.

Основные результаты исследования:

1. Дополнен категориальный аппарат лингводидактики в области многоязычного обучения.

2. Сформулированы принципы реализации методики плюрилингвального обучения в условиях многопрофильного вуза и методические рекомендации к составлению учебных материалов.

3. Определена последовательность учебных действий преподавателя и студентов на занятии, закреплённых в разработанных учебных пособиях.

Учебные материалы, разработанные на основе методики формирования плюрилингвальной компетенции, прошли апробацию на базе многопрофильного вуза.

Заключение

В теоретической части исследования были рассмотрены понятие и состав плюрилингвальной компетенции, проведён сравнительный анализ основных теоретических положений мультилингвального, полилингвального и плюрилингвального обучения. Также были рассмотрены понятия билингвального обучения и психолингвистические особенности обучения иностранным языкам в искусственной среде. По итогам анализа научной литературы были сформулированы принципы

плюрилингвального обучения с учетом особенностей многопрофильного вуза, которые затем легли в основу разработанной методики формирования плюрилингвальной компетенции у студентов многопрофильного вуза.

Представленная методика формирования плюрилингвальной компетенции предусматривает отдельный процесс усвоения каждого языка (для каждого языка – своё занятие) в течение одного семестра, что обусловлено условиями многопрофильного вуза, а именно строго отведённым количеством часов для освоения первого иностранного языка, и отсутствием в программе обучения аудиторных часов для изучения второго иностранного языка. Для решения данной проблемы была введена серия факультативных занятий. Оба языка никак не пересекались (исключение составляет косвенное сравнение структуры языков) в рамках одного занятия. Мы придерживаемся мнения, что механизм переключения кодов является результатом усвоения двух языковых кодов в отдельности на уровне стабильного проявления речевой компетенции в каждом языке.

Более того, при формировании методики мы опирались на психолингвистические особенности овладения языком в искусственной среде обучения, а именно на необходимость избегать интерференции похожих навыков при формировании динамических стереотипов (речевых и произносительных навыков). В виду того, что указанного рода интерференцию следует избегать, мы намеренно отказались от использования двух языков в рамках одного занятия.

К тому же, для каждого языка был предусмотрен свой материал: в английском языке – это профессионально-ориентированный тезаурус, в испанском языке – это язык обиходно-бытового общения. Таким образом, мы исключили ещё один интерференционный момент: за каждым языком закреплён свой вокабуляр и своя область применения, что положительно отразилось на механизме переключения кодов.

Обучение осуществлялось параллельно двум языкам в одном семестре, что представляло собой дополнительную нагрузку для

среднестатистического студента. Однако, по результатам финального тестирования, а именно по сформированности механизма переключения, можно сделать вывод, что дополнительная нагрузка была оправдана и не отразилась на психологическом состоянии студентов негативным образом.

Подводя итог, по результатам эксперимента были констатированы следующие изменения: улучшение иноязычной профессионально-ориентированной речевой компетенции в английском языке в экспериментальных группах в сравнении с контрольными группами; формирование общей речевой компетенции в испанском языке на уровне достаточном для ведения базовых разговоров на испанском языке; активация механизма переключения между кодами у студентов, обладающих именно плюрилингвальной компетенцией. Таким образом, можно утверждать, что предлагаемая методика формирования плюрилингвальной компетенции через разработанные комплексы упражнений применима в условиях многопрофильного вуза.

21

**Список работ, опубликованных по теме научно-квалификационной
работы (диссертации)**

Публикации в изданиях, рецензируемых ВАК

№ п/п	Наименование работы	Вид работы	Выходные данные	Базы РИНЦ, Web of Science, Scopus	Объем работы	Соавторы
1	2	3	4	5	6	7
1	Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина "плюрилингвальное обучение"	статья	Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2018. Т. 9, № 2. С. 71-85. DOI: 10.18721/JHSS.9207	ВАК	15 с.	-
2	Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов	статья	Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2019. № 2 – с. 119-130	ВАК	11 с.	Халяпина Л.П., Шостак Е. В.
3	Мотивационные параметры интерактивных методов в обучении иностранному языку	статья	Журнал "Научное мнение" №4, 2019 DOI: https://doi.org/10.25807/PBH.22224378.2019.4.60.67	ВАК	13 с.	Мезенцева М. Е. Шостак Е. В.

Публикации в других изданиях

№ п/п	Наименование работы	Вид работы	Выходные данные	Базы РИНЦ, Web of Science, Scopus	Объем работы	Соавторы
1	2	3	4	5	6	7
1.	Полилингвальное или мультилингвальное	статья	Технологии психолого-педагогической работы в современных условиях // сборник статей по итогам международно-практической конференции (Оренбург, 26 августа 2017). - Стерлитамак: АМИ, 2017 - С. 113 - 117	РИНЦ	5 с.	-
2.	Проблема формирования базовых индивидуальных учебных стратегий при плюрилингвальном обучении в неязыковом вузе	статья	Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике // сборник статей Международной научно - практической конференции (30 августа 2017 г., г. Челябинск). - Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. - С.85-88	РИНЦ	4 с.	-
3.	Некоторые психолингвистические аспекты профессионального о плюрилингвального обучения	Статья в монографии	«Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения»: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения - XX»,	-	7 с./4 с.	Алмазова Н. И. Халяпина Л. П. Шостак Е.В.

			посвящённого 70-летию доктора педагогических наук, профессора Н.В. Барышникова (11-12 апреля 2018) — Пятигорск, 2018. — С. 155 - 161.			
4.	Principles Of Professional Plurilingual Training	статья	The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2018 - С. 970-979.	Web of Science	9 с./7 с.	Khalyapina L.P.
5.	Развитие иноязычной монологической речи у студентов технического вуза	статья	Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием, 19-24 ноября 2018г. Гуманитарный институт. Ч. 1. – СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2019. – 450 с.	РИНЦ	4 с.	-
6.	LMS Moodle Interactive Exercise Sequence for Developing Linguistic Competence	статья в материалах конференции	<i>(принята к публикации)</i>	SCOPUS	13 с.	Шостак Е.В., Халяпина Л. П., Ходунов И. А.

Аспирант _____ Шостак Е. В.

(подпись)