

На правах рукописи



Шостак Екатерина Владимировна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У
СТУДЕНТОВ МНОГОПРОФИЛЬНОГО ВУЗА**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Москва – 2021

Работа выполнена на базе высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного Института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор **Халяпина Людмила Петровна**, профессор высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого».

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор **Коряковцева Наталья Фёдоровна**, профессор кафедры лингводидактики ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет».

доктор педагогических наук, профессор **Безукладников Константин Эдуардович**, заведующий кафедрой методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет».

Ведущая организация:

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет».

Защита состоится «4» июня 2021 года в 11 часов 00 минут на заседании диссертационного совета Д 850.007.14 на базе ГАОУ ВО МГПУ по адресу: 105064, г. Москва, Малый Казенный пер., д. 5 Б.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» по адресу 129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д.4 и на сайте ГАОУ ВО МГПУ www.mgpu.ru.

Автореферат разослан «___» _____ 2021 г.

Учёный секретарь диссертационного совета
кандидат педагогических наук, доцент

О.О. Корзун

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Глобальная цель современного языкового образования в вузе сводится к обеспечению соответствующей подготовки выпускников для их последующего успешного интегрирования в единое международное социально-экономическое пространство. Успешность подобного интегрирования определяется способностью и готовностью специалистов функционировать в поликультурной и полиязыковой среде.

Анализ требований академического и профессионального сообществ к компетентности современного специалиста, документов федерального значения «Образование» (2019) и «Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации» (2016), федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – *ФГОС ВО*) и образовательных стандартов высшего образования федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (далее – *СУОС ВО СПбПУ*) показал, что в современных условиях востребованы исследования в системе высшего профессионального образования, направленные на подготовку высококвалифицированных специалистов различных профилей, способных эффективно осваивать новые знания и готовых к осуществлению профессионального взаимодействия на должном уровне в международных проектах.

Вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность модернизации процесса обучения иностранным языкам в многопрофильном вузе с заданным курсом на поощрение мобильности выпускников, становление *плюралистической идентичности* (Л.П. Халяпина 2006) и развития способности осуществлять коммуникацию на нескольких иностранных языках (А. Колесников 2019), что, как следствие, обеспечит успешную интеграцию выпускников в мировое полиязыковое и поликультурное сообщество. Такая модернизация может быть осуществлена посредством многоязычного обучения. В документе Совета Европы «Общеевропейские компетенции владения иностранными языками» (2018) многоязычное образование обозначено в качестве одного из самых значимых направлений в обучении иностранным языкам в современных условиях.

Диссертационное исследование посвящено разработке методики формирования многоязычной компетенции ассиметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2, где ИЯ1 – первый иностранный язык, а ИЯ2 – второй иностранный язык) у студентов многопрофильного вуза.

Многопрофильное высшее учебное заведение осуществляет образовательную деятельность по большому спектру учебных программ в разных областях знания. Актуальность выбранной асимметричной конфигурации многоязычной компетенции 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).

Вопросами формирования *иноязычной коммуникативной компетенции* занимаются исследователи И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд и др. Традиционно среди направлений обучения некоторым иностранным языкам выделяют: *обучение второму иностранному языку* (А.В. Щепилова, Н.В. Барышников, И.Л. Бим), *билингвальное обучение* (Е.В. Алёшинская, И.Е. Брыксина, М.В. Давер, Э.Г. Крылов, Л.Л. Салехова, В.В. Сафонова и др.), *мультилингвальное обучение* (Н.В. Барышников, Т.И. Зеленина, Л.М. Малых, А.Н. Миахутдинова, L. Aronin, B. Hufeisen и др.), *полилингвальное обучение* (В.К. Коцисов, О.У. Гогищаева, Г.А. Кажигалиева, А.А. Курмангалиева, Г.М. Чумбалова, Г.Б. Киякова, Г.Р. Тимирбаева, С. А. Ярунина и др.); *формирование поликультурной языковой личности* (П.В. Сысоев, Л.П. Хаяпина, Е.Г. Тарева); *формирование многоязычной компетенции* (Н.В. Евдокимова, J.-C Beacco, G. Lüdi и др.). *Билингвальное обучение* понимается как интеграция родного и одного иностранного языка (английского) в процессе изучения содержания профессиональной дисциплины следующими учёными: Е.В. Алёшинская, Э.Г. Крылов, Л.Л. Салехова и др. Появляются работы по *многоязычному обучению* студентов нелингвистических специальностей (Н.В. Евдокимова, А.А. Прохорова); в частности, рассматриваются вопросы развития рецептивных видов речевой деятельности (Н.В. Евдокимова) и вопросы организации многоязычного обучения по конкретному профилю (А.А. Прохорова).

Тем не менее, вопрос создания методики многоязычного обучения в условиях многопрофильного вуза нуждается в дополнительном изучении по ряду причин. Во-первых, большая часть имеющихся исследований связана с аналогами (билингвальным, мультилингвальным и полилингвальным обучением), а не напрямую с теорией многоязычного обучения; во-вторых, в основном рассматриваются вопросы языкового обучения в лингвистическом вузе, что свидетельствует о недостаточной разработанности вопроса многоязычного обучения студентов многопрофильного вуза; в-третьих, в имеющихся единичных работах по организации многоязычного обучения в нелингвистическом вузе, как правило, предлагаемая методика не универсальна и спроектирована для конкретного профиля (или направления) обучения. Кроме того, в настоящее время лингводидактические условия разноуровневого

целевого подхода, предполагающего разный уровень развития компонентов многоязычной компетенции, исходя из потребностей и уровня обучающегося, крайне слабо используются в образовательной практике, и в многопрофильных вузах предлагается лишь один иностранный язык (как правило, английский).

Анализ научной литературы по теме исследования, ФГОС ВО, СУОС ВО СПбПУ, требований академического и профессионального сообществ к компетентности современного выпускника вуза позволил выявить ряд противоречий между:

- общемировой установкой на продуктивное взаимодействие представителей различных культур, включающей в себя воспитание многоязычных личностей, и отсутствием взаимосвязанного обучения нескольким иностранным языкам в программах многопрофильного вуза;
- значительным потенциалом многоязычного обучения и недостаточной изученностью процесса организации многоязычного обучения в условиях отечественного образования в контексте широкого спектра профилей обучения;
- социальным заказом академического и профессионального сообществ на выпускников, владеющих многоязычной компетенцией, и неразработанностью структуры и асимметричной конфигурации данной компетенции применительно к выпускникам многопрофильных вузов;
- возрастающей потребностью в выпускниках многопрофильного вуза, владеющих многоязычной компетенцией асимметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2), и отсутствием научно обоснованной и экспериментально подтверждённой методики формирования такой компетенции.

Выявленные противоречия определили выбор темы диссертации и позволили сформулировать **проблему исследования**: как организовать процесс многоязычного обучения в многопрофильном вузе, применимый для широкого спектра профилей и направленный на обучение двум иностранным языкам – языку профессиональной культуры и языку функционального общения?

Объект исследования: процесс формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза.

Предмет исследования: методика формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации в условиях многопрофильного вуза.

Цель исследования: разработать и доказать эффективность методики формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2) у студентов многопрофильного вуза.

Гипотеза исследования: многоязычное обучение студентов многопрофильного вуза будет эффективным, если:

- определены содержание, компонентный состав и асимметричная конфигурация многоязычной компетенции в отношении востребованных в профессиональной и научной деятельности выпускников многопрофильного вуза компетенций;
- сформулированы принципы многоязычного обучения, учитывающие психолингвистические особенности овладения двумя иностранными языками в условиях многопрофильного вуза;
- разработана и реализована методическая модель формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации у студентов многопрофильного вуза.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть и определить специфику многоязычного обучения на основе анализа теоретических и практических исследовательских работ в этой области.
2. Уточнить содержание понятия «многоязычная компетенция», выявить компонентный состав многоязычной компетенции и определить её конфигурацию с учётом условий обучения в многопрофильном вузе и специфики профессиональной и академической деятельности выпускников.
3. Сформулировать и обосновать принципы формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации у студентов многопрофильного вуза.
4. Создать и научно обосновать методическую модель формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации у студентов многопрофильного вуза, включающую целевой, методологический, содержательный, технологический, организационный и результативный компоненты.
5. Разработать систему упражнений для реализации многоязычного обучения в многопрофильном вузе на основе представленной методики.
6. Провести педагогический эксперимент с целью апробировать разработанную методическую модель формирования многоязычной компетенции, описать и проанализировать полученные результаты.

Методологическую основу исследования составляют теоретические положения компетентностного (Н.И. Алмазова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, Р.П. Мильруд, Г.С. Трофимова, Л.П. Халяпина, А.В. Хоторской, В.Д. Шадриков, Д.Н. Hymes и др.), междисциплинарного (Н.В. Попова, Е.Г. Колосова, Н.Н. Удина и др.), деятельностиного (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев и др.) и когнитивного (Н.В. Баграмова, Н.В.

Барышников, Г.В. Елизарова, С. Ф. Шатилов, Т.Д. Шевченко, А.В. Щепилова, А.Н. Шамов и др.) подходов к обучению иностранному языку.

Теоретическую базу исследования составляют положения общей методики изучения иностранных языков (М.А. Акопова, Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, А.В. Рубцова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.Л. Колесникова, Н.Ф. Коряковцева, И.Я. Лернер, А.А. Миролюбов, О.А. Обдалова, Н.В. Попова, Е.Н. Соловова, И.А. Уолш, А.Н. Щукин, Н.В. Языкова и др), психолингвистические аспекты обучения (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, В.А. Сластенин, И. А. Зимняя, F. Grosjean, K. Mondt, P. V. D. Craen и др.), мультилингвальное обучение (Т.И. Зеленина, Л.М. Малых, Н.Е. Меркулова, Н. В. Барышников и др.); полилингвальное обучение (В.К. Кочисов, А.А. Курмангалиева, Г.Р. Тимирбаева, О.У. Гогицаева, Р.Л. Шаехова, М. С. Полежаева, С. А. Ярунина и др.); многоязычное обучение (Н.В. Барышников, Н.В. Евдокимова, Н.Н. Лыкова, J-C Beacco, M. Byram, M. Bernaus, J. Cenoz, D. Coste, D. Gorter, G. Lüdi, A. Noguerol, Ch. Tremblay, J.M. Vez, G. Zarate, L. Zuheros-Garrido, K. Mondt, P. V. D. Craen и др.), межкультурное обучение и поликультурное обучение (П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева, Л.П. Халяпина и др.); обучение второму языку (А. В. Щепилова, С. Baker, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова и др.).

Для решения поставленных задач использовали следующие **методы научного исследования**:

- **теоретические**: анализ научной и методической литературы в области общей методики обучения иностранным языкам, методики многоязычного обучения, обучения второму иностранному языку, профессионально-ориентированного иноязычного обучения и психолингвистики; методическое моделирование; анализ и синтез теоретического и эмпирического материала.
- **эмпирические**: педагогическое наблюдение; прогнозирование результатов, планирование этапов и проведение педагогического эксперимента; анкетирование; опытно-экспериментальная работа; статистическая обработка данных и интерпретация результатов.

Научная новизна исследования состоит в разработке методической модели формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2) в условиях многопрофильного вуза. Определены структура и конфигурация многоязычной компетенции, рассмотрен процесс формирования многоязычной компетенции на основе интеграции двуединой цели обучения иностранным языкам: развитие профессионально-ориентированной компетенции языка профессионального общения и развитие общей речевой компетенции языка функционального общения. В исследовании

выявлены и описаны принципы организации многоязычного обучения с учётом условий многопрофильного вуза, создана итеративно-уровневая система упражнений для формирования речевой компетенции как компонента многоязычной компетенции.

Теоретическая значимость исследования:

- уточнено понятие термина «многоязычная компетенция» применительно к процессу иноязычного обучения студентов многопрофильного вуза, выделены компоненты многоязычной компетенции, включающие в себя профессионально-ориентированную речевую компетенцию в языке профессиональной культуры, общую речевую компетенцию в языке функционального общения и интегративную компетенцию (включает знания, умения и способности по применению и самостоятельному развитию языкового репертуара); определена асимметрическая конфигурация многоязычной компетенции;
- выявлены принципы организации многоязычного обучения в условиях многопрофильного вуза;
- разработана содержательная и процессуальная составляющие методики формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза;
- выделены показатели оценки уровня сформированности многоязычной компетенции.

Практическая значимость исследования:

- разработаны учебные материалы для формирования многоязычной компетенции асимметрической конфигурации у студентов многопрофильного вуза, в частности итеративно-уровневая система упражнений;
- описанная теория и методика могут быть использованы для создания специализированных учебных пособий по каждому профилю обучения;
- предложенная автором методика может быть экстраполирована на преподавание других иностранных языков в условиях многопрофильного вуза.

Результаты диссертационного исследования способствует развитию практических аспектов методики обучения иностранным языкам в области многоязычного обучения, повышению качества профессионально-ориентированного иноязычного обучения студентов многопрофильного вуза, расширяют спектр компетенций выпускников для их успешной интеграции в международную профессионально-академическую среду.

Апробация и внедрение результатов исследования. Промежуточные и итоговые результаты исследования обсуждались на заседаниях Высшей школы лингводидактики и перевода Гуманитарного института ФГАОУ ВО «Санкт-

Петербургский политехнический университет Петра Великого» (2017-2020), на международной научно-практической конференции «Технологии психолого-педагогической работы в современных условиях» (Оренбург, 2017), на международной научно-практической конференции «Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике» (Стерлитамак 2018), на международном научно-методическом симпозиуме «Лемпertzовские чтения - XX» (Пятигорск 2018), на научной конференции с международным участием «Неделя науки СПбПУ» (Санкт-Петербург 2018), на международной научно-практической конференции «Digital Transformation & Global Society» (Санкт-Петербург 2019).

Внедрение полученных результатов в практику осуществлялось в ходе опытно-экспериментальной работы со студентами различных направлений и курсов ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого» (далее – ФГАОУ ВО СПбПУ), в частности направления 54.04.01 «Дизайн» (степень «магистр»), направления 01.04.02 «Прикладная математика и информатика» (степень «магистр»), направления 03.04.02 «Физика» (степень «магистр»), направления 38.03.02 «Международный бизнес» (степень «бакалавр»).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Многоязычное обучение в современной интерпретации отличается от схожих направлений билингвального, полилингвального и мультилингвального обучения. Целесообразно определить многоязычное обучение как организованный процесс обучения нескольким иностранным языкам в искусственной среде с закреплением за каждым языком своего функционала, определяющего содержание обучения и уровень подготовки.

2. Многоязычная компетенция – это способность и готовность осуществлять коммуникативную деятельность с помощью языкового репертуара, где степень владения каждым языком определяется сферой его применения, набором компетенций и уровнем. Формирование многоязычной компетенции асимметричной конфигурации в условиях современного многопрофильного вуза может осуществляться посредством изучения первого иностранного языка как языка профессиональной культуры (английский) и второго иностранного языка как языка функционального общения.

3. Применительно к условиям многопрофильного вуза мы подразумеваем следующий компонентный состав многоязычной компетенции: (1) профессионально-ориентированная речевая компетенция на английском языке как языке профессиональной культуры, (2) общая речевая компетенция на испанском языке как языке функционального общения и (3) интегративная компетенция, заключающая в себе компетенцию по расширению языкового

репертуара (соответствует стратегической компетенции) и компетенцию по использованию языкового репертуара в речи (соответствует механизму переключения кодов). Основная функция интегративной компетенции заключается в интегрировании компонентов компетенции в рамках одной общей системы многоязычной компетенции.

4. Предлагаемая методическая модель формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза: 1) построена в рамках компетентностного, когнитивного, межпредметного и деятельностного подходов к обучению; 2) основана на выдвинутых принципах обучения (базовых учебных стратегий; организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от гибких навыков; обстановочной афферентации; обратной афферентации; минимизации внутриязыковой интерференции; итеративно-уровневой организации), определяющих структуру итеративно-уровневой системы упражнений; 3) реализуется через совокупность методов (объяснительно-иллюстративный; проблемного обучения; репродуктивный; частично-поисковый метод; исследовательский; ролевая игра); 4) предусматривает организацию обучения вокруг оси гибких навыков обучающихся – имеется в виду термин «soft skills», соответствующий понятию универсальных компетенций – (тайм-менеджмент, адаптивность, концентрация внимания, коммуникативность); 5) предполагает активное применение обучающимися базовых учебных стратегий для развития лингвистического репертуара.

5. Разработанная итеративно-уровневая система упражнений для реализации многоязычного обучения в многопрофильном вузе на основе представленной методики алгоритмизирует учебные действия студентов в процессе формирования профессионально-ориентированной речевой компетенции на ИЯ1 (язык профессиональной культуры) и общей речевой компетенции на ИЯ2 (язык функционального общения) в таком продуктивном виде речевой деятельности как говорение (монологическая и диалогическая речь) в качестве компонентов многоязычной компетенции.

Текст диссертационного исследования состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и восьми приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность и формулируется проблема исследования; определяются объект, предмет, цель и задачи исследования; выдвигается гипотеза исследования; описываются теоретические и методологические основы исследования; перечисляются методы исследования; выделяются научная новизна и теоретическая значимость исследования; содержатся сведения об апробации и внедрении результатов; сформулированы выносимые на защиту положения.

В первой главе – «Теоретические основы формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза» – рассматривается плюрилингвальная парадигма многоязычного обучения; на основе сопоставительного анализа билингвального, мультилингвального и полилингвального обучения описываются специфические характеристики современной интерпретации многоязычного обучения. Сформулировано определение термина «многоязычная компетенция», и определён его компонентный состав. Перечислены и подробно описаны содержание и реализация принципов организации многоязычного обучения в условиях многопрофильного вуза.

Область обучения нескольким языкам представлена целым рядом направлений: билингвальное обучение, мультилингвальное обучение, полилингвальное обучение и собственно многоязычное обучение. С одной стороны, перечисленные направления в широком смысле можно отнести к многоязычному обучению, с другой стороны, многоязычное обучение в современной интерпретации основывается на концепции плюрилингвизма и имеет ряд отличительных характеристик.

Проблеме исследования билингвального, мультилингвального и полилингвального обучения в науке удалено немалое внимание. В работе проведено их сравнение как относительно равноправных вариаций многоязычного обучения в широком смысле. *Билингвальное обучение* может рассматриваться как частный случай мультилингвального и полилингвального обучения. Как правило, под билингвальным обучением понимается обучение второму иностранному языку на основе первого (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, И.Е. Брыксина, А.В. Щепилова и др.). *Мультилингвальное обучение* предполагает обучение нескольким иностранным языкам, реализованное в искусственной среде, характерно для многопрофильных и лингвистических вузов (Т.И. Зеленина, О.К. Бакловская, Н.В. Барышников, Л.М. Малых, А.В. Жукова и др.). *Полилингвальное обучение* предполагает интеграцию родного (регионального), государственного (русского) и языка международного

общения (английского) как при освоении предметного содержания дисциплины, так и при организации невзаимосвязанного обучения каждому языку; характерно для полиглоссических регионов; два первых языка триады изучаются в естественной среде носителей (М.С. Полежаева, Г.А. Кажигалиева, В.К. Кочисов, О.У. Гогицаева, Г.Р. Тимирбаева и др.).

Сравнение современной интерпретации *многоязычного обучения* и традиционно рассматриваемых направлений билингвального, мультилингвального и полилингвального обучения позволило сделать вывод об отличительных характеристиках первого, присущих лежащей в его основе концепции плюрилингвизма: изучение нескольких языков приветствуется и считается достижимой целью; ставится задача овладеть уровнем, достаточном для использования языка в речи; задаётся асимметричность владения языками; перенос акцента с освоения содержания программы на освоение учебных стратегий, на развитие умения учить языки и т.д. (Н.В. Евдокимова, T. Tinsley, L. Zuheros-Garrido, D.Coste и др.). Иначе говоря, все предыдущие концепции обучения некоторым иностранным языкам строились по принципу субординативности и симметричности, каждый новый язык изучался на основе сравнения и сопоставления с ранее изученным или изученными языками.

Анализ работ позволил заключить, что понятие «*многоязычное обучение*» может быть определено следующим образом – это организованный процесс обучения некоторым иностранным языкам в искусственной среде с закреплением за каждым языком своего функционала, определяющего содержание обучения и уровень подготовки. Закрепление за языком его функциональной роли очерчивает границы содержания обучения, что в свою очередь, с одной стороны, позволяет рационально использовать ресурсы обучающегося – время и усилия, а с другой – позволяет упростить действие механизма переключения кодов, так как каждый код (язык) получает ассоциативную связь с конкретной ситуацией применения (например, английский язык используется для обсуждения профессиональных тем, а испанский язык – для общения на повседневные темы). Механизм переключения кодов – это способность и готовность использовать попеременно два иностранных языка в речи в зависимости от коммуникативной задачи, которая продиктована сферой общения – либо сферой профессиональной коммуникации (английский), либо сферой бытовой коммуникации (испанский).

Как следует из научной литературы, цель многоязычного обучения сводится к формированию многоязычной (коммуникативной) компетенции. В работах зарубежных исследователей принято говорить о формировании «многоязычной и поликультурной компетенции» (T. Tinsley, L. Zuheros-Garrido, A. Noguerol, D.Coste, C. Hélot, A. Galante), тогда как в трудах отечественных

учёных поликультурная и многоязычная компетенции рассматриваются отдельно (Н.В. Евдокимова, Н.В. Шульдешова, Т.А. Лопарева). Аккумуляция различных взглядов на существование *многоязычной компетенции* позволяет интерпретировать этот термин как способность и готовность осуществлять коммуникативную деятельность с помощью языкового репертуара, где степень владения каждым языком определяется сферой его применения, набором компетенций и уровнем.

Принимая точку зрения учёных, указывающих на асимметричность как на одно из главных свойств многоязычной компетенции, применительно к условиям обучения в многопрофильном вузе мы выделяем асимметричность следующего плана:

- английский язык (ИЯ1) выступает в качестве *языка профессиональной культуры*, и степень владения им определяется профессионально-ориентированной речевой компетенцией (говорение, монологическая и диалогическая речь, В1-В2) применительно к профессиональной сфере;
- испанский язык (ИЯ2) выступает в качестве *функционального языка общения*, и степень владения им определяется общей речевой компетенцией (говорение, монологическая и диалогическая речь, А1) применительно к общественной сфере общения.

На основе анализа разных подходов к определению компонентного состава были выделены структурные элементы многоязычной компетенции релевантные для целей исследования, а именно: *общая речевая компетенция; профессионально-ориентированная речевая компетенция; интегративная компетенция*.

Для создания методики многоязычного обучения в условиях многопрофильного вуза на основе анализа научных трудов были сформулированы принципы обучения. *Принцип интегративности* подразумевает интеграцию двух языков в одной методической модели, профессиональной тематики и языкового наполнения, профессионально-ориентированного обучения и общего курса. *Принцип базовых учебных стратегий* предполагает переключение внимания учащихся с содержания обучения на учебные действия. *Принцип организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от мягких навыков* ставит задачу долгосрочного отслеживания поведения и реализован через деление учебного материала на блоки концентрации внимания, адаптивности, коммуникативности и тайм-менеджмента. *Принцип обстановочной афферентации* реализован через предъявление требований к уровню инструктивности при формировании учебного материала. *Принцип обратной афферентации* предполагает осознание учеником факта достижения им локальной цели обучения в результате

применения определённой учебной стратегии. *Принцип минимизации внутриязыковой интерференции* (Д.А. Листвин) применяется к отбору содержания обучения и заключается в дистанцировании в курсе обучения схожих элементов языка, одновременное овладение которыми приведёт к интерференции навыков – например, конструкции «used to do» и «to be used to doing»). *Принцип итеративно-уровневой организации* реализован через итеративно-уровневую систему упражнений.

Во второй главе – «Формирование многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза» – описана методика формирования многоязычной компетенции, определены уровни и показатели сформированности многоязычной компетенции в составе общей речевой компетенции, профессионально-ориентированной речевой компетенции и интегративной компетенции; изложены ход и результаты экспериментального обучения.

Разработка методики обучения предопределила необходимость в создании модели обучения. Методическая модель представляется как структурное отражение целостной методической модели, состоящей из целевого, методологического, содержательного, технологического, организационного и результативного компонентов (табл. 1).

Целевой компонент включает в себя стратегическую и практическую цели обучения. Стратегическая цель обучения сводится к формированию многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза. В связи со спецификой многоязычного обучения практическая цель обучения имеет двуединый характер: развитие профессиональной речевой компетенции на английском языке (B1-B2) и развитие общей речевой компетенции на испанском языке (A1).

Методологический компонент содержит подходы и принципы организации многоязычного обучения. Предлагаемая модель разработана в рамках следующих подходов: компетентностный, междисциплинарный, когнитивный и деятельностный.

В рамках компетентностного подхода (Н.И. Алмазова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.В. Хоторской) сформулирована цель предлагаемой модели многоязычного обучения, выделены компоненты компетенции и показатели для оценки результатов многоязычного обучения.

В рамках междисциплинарного подхода (Н.В. Попова, Н.Н. Удина) интегрированы в одной модели обучения, с одной стороны, содержательный компонент двух разных языковых дисциплин – английский и испанский языки, с другой стороны, при преподавании английского языка интегрируются

содержательные компоненты общей дисциплины «Иностранный язык» и специальной дисциплины «Дизайн» соответственно.

Таблица 1

Модель формирования многоязычной компетенции

ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ		
Цель: формирование многоязычной компетенции асимметричной конфигурации (профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1 и общая речевая компетенция на ИЯ2) у студентов многопрофильного вуза.		
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ		
Принципы организации многоязычного обучения в многопрофильном вузе: принцип интегративности; принцип базовых учебных стратегий; принцип организации учебно-познавательной деятельности в зависимости от гибких навыков; принцип обстановочной афферентации; принцип обратной афферентации; принцип минимизации внутриязыковой интерференции; принцип итеративно-уровневой организации.	Подходы: - компетентностный; - когнитивный; - межпредметный; - деятельностный;	
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ		
Предметный аспект - компоненты МК: профессионально-ориентированная речевая компетенция на ИЯ1; общая речевая компетенция на ИЯ2; интегративная компетенция; - сферы иноязычной деятельности (профессиональная для английского и общественная для испанского языка); - лексико-грамматический компонент (специальная терминология для ИЯ1 и общая лексика для ИЯ2); - тексты (auténtичные тексты профессиональной тематики для ИЯ1 и адаптированные тексты общей тематики для ИЯ2).	Процессуальный аспект - виды речевой деятельности (монологическая и диалогическая речь); - гибкие навыки (тайм-менеджмент, адаптивность, концентрация внимания, коммуникативность); - базовые учебные стратегии; - итеративно-уровневая система упражнений.	
ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ		
Форма обучения аудиторная и самостоятельная форма работы.	Методы обучения объяснительно-иллюстративный; метод проблемного обучения; репродуктивный; частично-поисковый метод; исследовательский; ролевая игра.	Средства обучения - учебные материалы по английскому и второму иностранному языку; - подкасты; - MS Teams, Google Drive и Google Forms.
ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ		
Блочно-модульное структурирование учебного материала; каждый модуль закреплён за отдельным языком. Модуль подразделяется на структурные единицы – юниты.		
РЕЗУЛЬТАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ		
Результат: минимальный, средний и высокий уровни многоязычной компетенции		

В рамках *когнитивного* подхода (Н.В. Баграмова, Н.В. Барышников, О.А. Обдалова) предполагается осознание студентом дидактической полезности выполняемых им учебных действий.

Согласно *деятельностному* подходу (В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, П.Я. Гальперин, И.И. Халеева) преподаватель выступает в роли модератора процесса обучения, поощряя активную самостоятельную работу студента по выполнению учебных действий, а также организовывая процесс обучения преимущественно через формат парной или групповой работы.

Методологический компонент послужил основой для разработки системы упражнений. Вопросами классификации упражнений занимались многие исследователи: И.Л. Бим, Б.А. Лапидус, Е.И. Пассов, С.Ф. Шатилов, Н.Д. Гальскова. Предлагаемая *итеративно-уровневая система упражнений* основана на традиционно принятом делении упражнение на *типы* (ознакомительные, языковые, условно-речевые и речевые) и *виды* (имитационные, подстановочные, трансформационные, репродуктивные и дифференцировочные) с добавлением ещё одного измерения – *итеративности*, где каждая итерация предполагает градацию материала по уровням языка – упражнения на уровне слова, предложения и текста.

Соответственно, *первая итерация* предполагает первичное предъявление новой учебной информации в максимально упрощённых условиях (например, «В режиме эхо-повтора повторите за преподавателем предложения, копируя интонацию», «Прочитайте текст» и т.д.). *Вторая итерация* – вторичное предъявление этого же учебного материала с применением более комплексных действий со стороны учащегося (например, «Ответьте на вопросы по тексту», «Выразите своё мнение по проблеме» и т.д.). *Циклическая итерация* построена на симбиозе двух элементарных упражнений (как правило, на уровне слова и предложения, например, «Раскройте скобки», «Преобразуйте действительный залог в страдательный» и т.д.) и одного комплексного задания (на уровне текста, например, «Прослушайте подкаст, законспектируйте основные идеи, изложите содержание подкаста с опорой на конспект»). Циклическая итерация рассчитана на многократное к ней обращение в течение курса со стороны студентов как самостоятельно, так и во время аудиторных занятий.

Для реализации модели на практике использовались следующие средства обучения: учебные материалы по испанскому языку для уровня А1 для развития общей речевой компетенции, учебные материалы по английскому языку на уровне В2 для развития профессионально-ориентированной речевой компетенции, подкасты в свободном доступе из сети Интернет, видео-ролики на платформе YouTube, сервис Google Forms для проведения аудирования и

тестирования, а также платформа Google Drive для ведения картотеки конспектов обучающихся.

Таблица 2
Компонентный состав многоязычной компетенции

МНОГОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ		
общая речевая компетенция	профессионально-ориентированная речевая компетенция	интегративная компетенция
<p>– знания о правилах коммуникативного оформления иноязычной речи;</p> <p>– умение отбирать и использовать необходимый лексико-грамматический материал в соответствии с ситуацией общения;</p> <p><i>Диалогическая речь:</i> – умения вести диалог в ситуациях официального и неофициального общения в рамках изученных тем;</p> <p><i>Монологическая речь:</i> – умение пользоваться основными правилами построения иноязычной речи в рамках пройдённых тем;</p> <p>– способность вести общение на иностранном языке в рамках пройдённых тем.</p>	<p>– знания о правилах коммуникативного оформления профессионально-ориентированной иноязычной речи;</p> <p>– умения отбирать и использовать необходимую профессиональную лексику и грамматические структуры в соответствии с ситуацией общения в рамках профессиональных тем;</p> <p><i>Диалогическая речь:</i> – умения вести диалог в ситуациях официального и неофициального общения в рамках изученных профессиональных тем;</p> <p><i>Монологическая речь:</i> – умение пользоваться основными правилами построения иноязычной речи в рамках пройдённых профессиональных тем;</p> <p>– способность вести общение на профессиональные темы в рамках официальной и неофициальной коммуникации.</p>	<p>– знания, умения и способности по формированию и использованию многоязычного лингвистического репертуара; сюда же входит механизм переключения между кодами.</p> <p>– знания, умения и способности по использованию учебных стратегий для расширения и развития имеющегося языкового репертуара.</p>

На уровне учебных материалов языки взаимодействуют косвенно – для каждого языка предусмотрено отдельное учебное пособие, которое предусматривает практически идентичный алгоритм учебных действий со

стороны обучающегося при обучении двум языкам, таким образом, для цели изучения обоих языков студент применяет одни и те же учебные стратегии. Прямое взаимодействие между языками происходит на этапе финального интервью: учащемуся предлагается ответить на вопросы интервью по профессиональной тематике на английском, а затем переключиться на испанский для построения диалога бытовой тематики. Такое упражнение нацелено на тренировку механизма переключения кодов.

Результативный компонент включает в себя описание уровней сформированности многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза: высокий, средний и минимальный. Дескрипторы выделяемых уровней владения многоязычной компетенцией подразделяются на три группы: 1) дескрипторы профессионально-ориентированной речевой компетенции на английском языке; 2) дескрипторы общей речевой компетенции на испанском языке; 3) дескрипторы интегративной компетенции (табл. 2).

Проверка методической модели проходила в форме обучающего эксперимента в группах студентов нелингвистических 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 нелингвистических 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 многоязычную компетенцию в обозначенной асимметричной конфигурации не представлялось возможным. Измерения сформированности многоязычной компетенции в обеих группах проводились на итоговом этапе. Для оценивания уровня многоязычной компетенции были разработаны шкала оценки, тест и индивидуальное устное собеседование в формате интервью.

Анализ данных по графику на рисунке 1 позволяет сделать следующие выводы:

1. По сформированности интегративной компетенции ЭГ (65%) по среднему значению опережает КГ (53%) на 12%. Отрыв в 12% указывает на эффективность предлагаемой дидактической модели формирования многоязычной компетенции относительно разрозненного невзаимосвязанного обучения двум языкам как разным дисциплинам.

2. По уровню общей речевой компетенции на испанском языке ЭГ (65%) по среднему значению обходит КГ (39%) на 26%. Разница в 26% достаточно весома, чтобы констатировать успешность применяемой модели обучения в условиях многопрофильного вуза, где второй иностранный язык не предусмотрен в большинстве основных образовательных программах.

3. По уровню сформированности профессионально-ориентированной речевой компетенции на английском языке обе группы показывают практически одинаково хороший результат ЭГ (77%) и КГ (75%) соответственно. Такой результат доказывает, что предлагаемая модель формирования многоязычной компетенции в условиях многопрофильного вуза не имеет негативных последствий для освоения курса профессионально-ориентированного английского языка. Понимание этого фактора немаловажно, так как внедрение второго языка часто служит почвой для ложного стереотипа о вероятном нерациональном распределении ресурсов (времени и усилий/энергии) между языками, вследствие чего потенциально может возникнуть опасность неудачи в обоих языках.

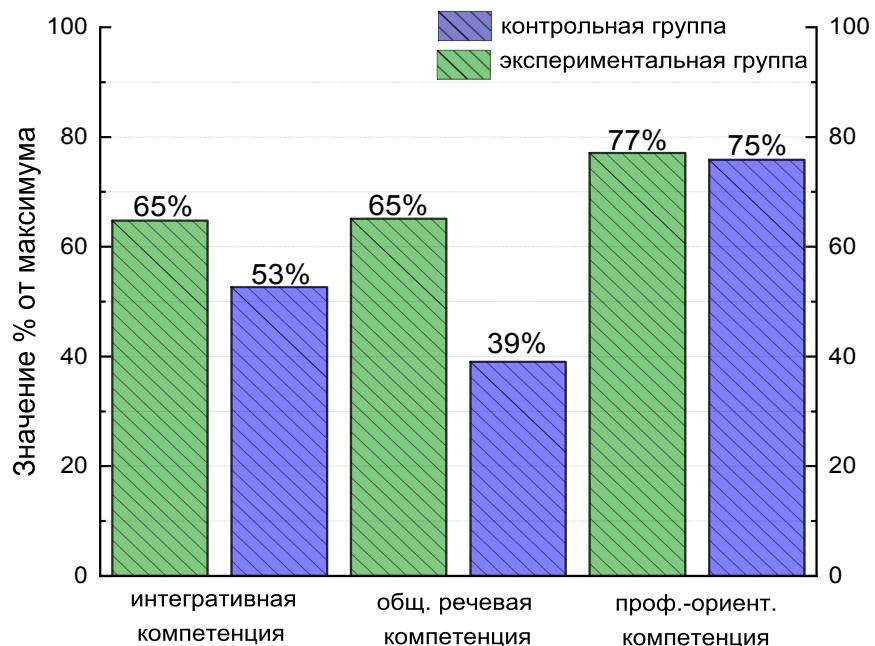


Рисунок 1. Среднее значение ЭГ и КГ по трём компонентам многоязычной компетенции

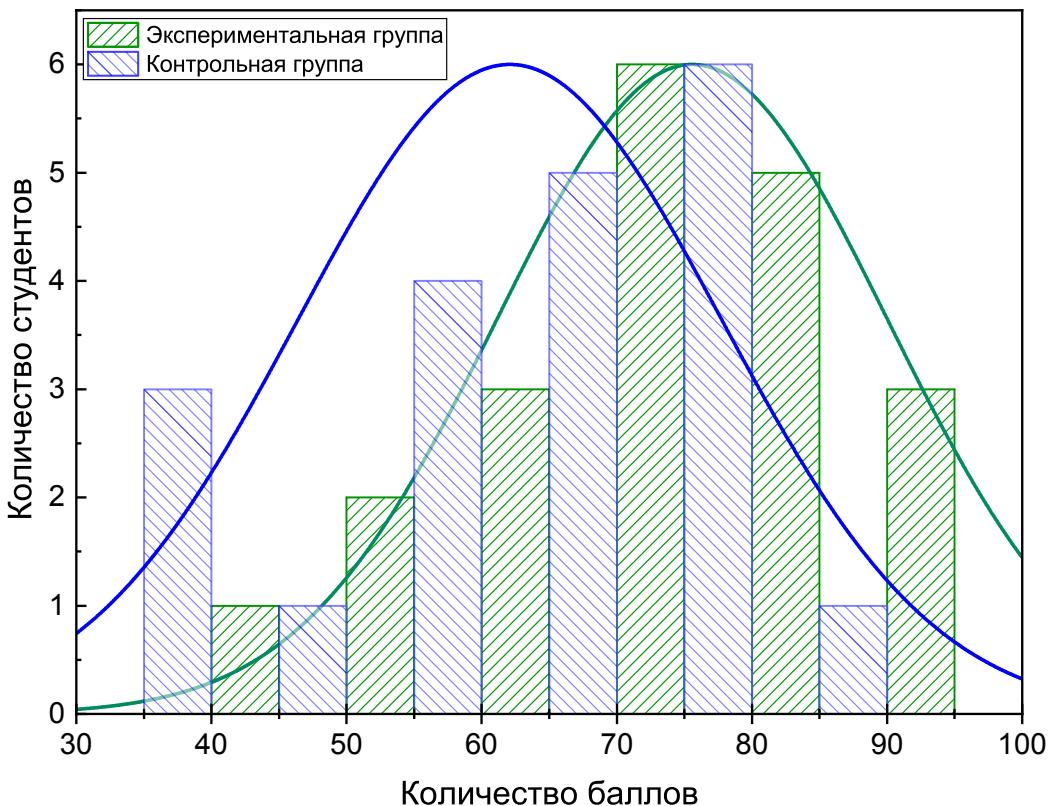


Рисунок 2. Наложение графиков нормального распределения для экспериментальной и контрольной групп

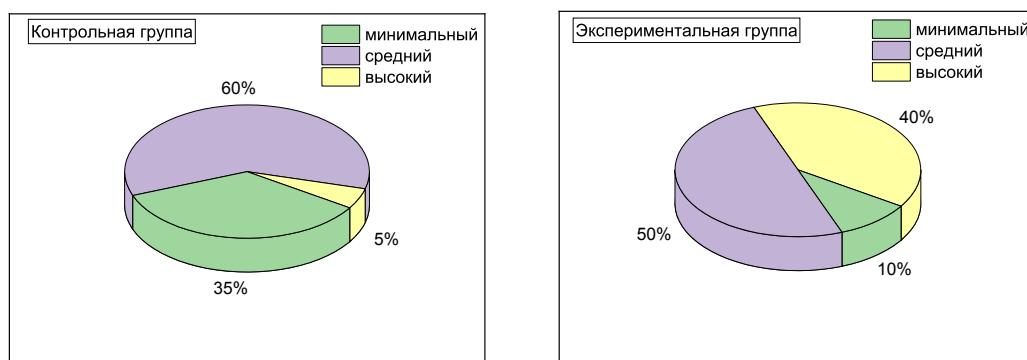


Рисунок 3. Процентное соотношение студентов, достигнувших низкого, среднего и высокого уровней в ЭГ и КГ

Применение предложенной методики в ходе формирующего эксперимента доказало её эффективность. График на рисунке 2 позволяет сопоставить результаты экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) групп. Студенты экспериментальной группы справились с финальной работой в целом лучше, показав диапазон от 40 до 100 баллов, чем студенты контрольной группы, 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.

Графики на рисунке 3 иллюстрируют процентное соотношение студентов, достигнувших низкого, среднего и высокого уровней в ЭГ(а) и КГ(б). Из учащихся КГ всего у 5% респондентов констатирован высокий уровень сформированности многоязычной компетенции, тогда как в ЭГ высокий уровень отмечен у 40 % участников. В КГ 35 % респондентов показали низкий уровень, тогда как в ЭГ низкий уровень констатирован лишь у 10% респондентов. Данные позволяют сделать вывод о том, что в обоих экстремумах показатели ЭГ свидетельствуют об эффективности предложенной модели обучения в сравнении с процессом обучения, организованным традиционным образом.

Полученные результаты свидетельствуют, что по всем компонентам многоязычной компетенции отмечены существенные статистически достоверные улучшения у студентов ЭГ по сравнению со студентами КГ. Доказана эффективность предлагаемой методической модели формирования многоязычной компетенции асимметричной конфигурации у студентов многопрофильного вуза и целесообразность её реализации в практике обучения.

Основные положения диссертации отражены в публикациях (общим объёмом 5,2 п.л.):

Статьи в научных изданиях, индексируемых в научных базах

1. Shostak E.V. Principles of Professional Plurilingual Training [Текст] / L.P. Khalyapina, E.V. Shostak // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. Future Academy, 2018 – P. 970-979. (1,2 п.л. / 0,6 п.л.) DOI: 10.15405/epsbs.2018.12.02.105 **Web of Science**
2. Shostak E. LMS Moodle Interactive Exercises Sequence for Developing Linguistic Competence [Текст] / E. Shostak, L. Khalyapina, I. Khodunov // Digital Transformation & Global Society (DTGS 2019). – 2019. – С. 517-529. (1 п.л. / 0,4 п.л.) DOI: 10.1007/978-3-030-37858-5_44 **Scopus**

- #### **Статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ**
3. Шостак Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» [Текст] / Е.В. Шостак // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9. – № 2. – С. 71-85. – DOI: 10.18721/JHSS.9207 (1,6 п.л.)
 4. Шостак Е.В. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов [Текст] / Л.П.

- Халяпина, Е.В. Шостак // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 2 – С. 119-130 (0,6 п.л./ 0,2 п.л.)
5. Шостак Е.В. Мотивационные параметры интерактивных методов в обучении иностранному языку [Текст] / М.Е. Мезенцева, Е.В. Шостак // Журнал «Научное мнение». – №4. – 2019. – С. 60-67. – DOI: 10.25807/PVN.22224378.2019.4.60.67 (0,8 п.л. / 0,4 п.л.)
6. Шостак Е. В. Модель многоязычного обучения в многопрофильном вузе [Текст] / Е.В. Шостак // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – Тамбов, 2020. – Т. 25. – № 189. – С. 39-47. DOI 10.20310/1810-0201-2020-25-189-39-47 (0,7 п.л.)

Статьи, опубликованные в других научных изданиях

7. Шостак Е.В. Полилингвальное или мультилингвальное [Текст] / Е.В. Шостак // Сборник статей по итогам международно-практической конференции «Технологии психолого-педагогической работы в современных условиях» (Оренбург, 26 августа 2017). – Стерлитамак: АМИ, 2017. – С. 113-117 (0,4 п.л.)
8. Шостак Е.В. Проблема формирования базовых индивидуальных учебных стратегий при плюрилингвальном обучении в неязыковом вузе [Текст] / Е.В. Шостак // сборник статей Международной научно-практической конференции «Проблема процесса саморазвития и самоорганизации в психологии и педагогике» (30 августа 2017 г., г. Челябинск). – Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. – С.85-88 (0,35 п.л.)
9. Шостак Е.В. Некоторые психолингвистические аспекты профессионального плюрилингвального обучения [Текст] / Н.И. Алмазова, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак // «Дидактика языков и культур: проблемы, поиски, решения»: коллективная монография по материалам международного научно-методического симпозиума «Лемпертовские чтения - XX», посвящённого 70-летию доктора педагогических наук, профессора Н.В. Барышникова (11-12 апреля 2018) – Пятигорск, 2018. – С. 155-161. (0,8 п.л. / 0,2 п.л.)
10. Шостак Е. В. Развитие иноязычной монологической речи у студентов технического вуза [Текст] / Е.В. Шостак // Неделя науки СПбПУ: материалы научной конференции с международным участием, 19-24 ноября 2018г. Гуманитарный институт. – Ч. 1. – Санкт-Петербург: Политех-пресс, 2019. – 450 с. (0,35 п.л.)