

RU

Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку

Баженова Е. И., Кузьмина К. А., Ткачева И. А.

Аннотация. Цель исследования - доказать, что вторичная языковая личность обучающихся динамична, уровень ее сформированности возможно оценить и упрочить при соблюдении определенных педагогических условий в профессионально-ориентированном обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей. В статье авторами проанализирован феномен языковой личности через осмысление процесса формирования вторичной языковой личности. Для этого были выявлены принципы, условия, критерии и описаны уровни формирования вторичной языковой личности, проведен педагогический эксперимент. Научная новизна заключается в разработке и описании лингводидактической модели формирования вторичной языковой личности обучающихся при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей иностранному (английскому) языку. В результате экспериментального исследования валидирована модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку.

EN

Linguo-Didactic Model of Secondary Linguistic Personality Formation in Professionally Oriented Teaching a Foreign Language to Students of Non-Linguistic Specialties

Bazhenova E. I., Kouzmina K. A., Tkacheva I. A.

Abstract. The aim of the study is to prove that a secondary linguistic personality of students is dynamic, the level of its formation can be assessed and strengthened under certain pedagogical conditions in professionally oriented teaching a foreign (English) language to students of non-linguistic (socio-economic) specialties. In the article, the authors have analysed the phenomenon of a linguistic personality through understanding the process of a secondary linguistic personality formation. To achieve this aim, principles, conditions, criteria have been identified and the levels of a secondary linguistic personality formation have been described; a pedagogical experiment has been carried out. The scientific novelty lies in the development and description of a linguo-didactic model for the formation of a secondary linguistic personality of students in professionally oriented teaching a foreign (English) language to students of non-linguistic (socio-economic) specialties. As a result of the experimental study, the model of a secondary linguistic personality formation in professionally oriented teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties has been validated.

Введение

В настоящее время исследования в областях лингводидактики, лингвокультурологии и психолингвистики направлены на проблему формирования вторичной языковой личности (далее – ВЯЛ), которая, в свою очередь, выступает в качестве результата освоения иностранного языка обучающимся. Проблематика формирования ВЯЛ становится особенно актуальной в профессионально-ориентированном обучении студентов иностранному языку сквозь призму таких дисциплин, как, например, «Иностранный язык. Профессиональный курс», «Деловая переписка», «Основы ведения переговоров на английском языке» и т.п. Изменяющиеся реалии профессионального взаимодействия на иностранном языке в деловой сфере требуют особого внимания к осмыслению лингводидактического инструментария и теоретических основ, которыми смог бы воспользоваться преподаватель иностранного языка на практике.

Анализ современной научно-методической литературы показал, что, несмотря на богатый исследовательский опыт в лингводидактике, остается еще много вопросов, требующих внимания (Горгарова, Савотина, 2021; Ваниева, Течиева, 2021; Хачикян, Заборина, Конкина, 2021). Так, при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей формирование ВЯЛ не до конца изучено. Данный факт обуславливает актуальность темы нашего исследования и предопределяет исследовательский интерес к вопросу формирования ВЯЛ, осмыслению ее лингводидактической модели в периметре профессионально-ориентированного обучения студентов неязыковых специальностей, рассмотрению феномена ВЯЛ в соотношении с учебной деятельностью.

Для достижения поставленной цели исследования были сформулированы следующие задачи:

- раскрыть содержание и структуру понятия «вторичная языковая личность обучающихся»;
- описать критерии и уровни сформированности вторичной языковой личности обучающихся;
- провести экспериментальное исследование формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку.

Теоретической базой исследования стали публикации ученых, которые раскрывают генезис изучения проблематики языковой личности: Л. Вайсгербер (1993), Б. Уорф (1960), W. S. McCulloch (1964), Л. С. Выготский (1981), Л. В. Щерба (1974), А. Н. Леонтьев (1977), А. А. Потенба (1993), Ю. Н. Караулов (1987), Г. И. Богин (1984; 1998), С. Г. Воркачев (1996; 2001), И. И. Халева (1989), Н. Д. Гальскова (2000), Л. П. Халяпина (2006), Т. А. Толмачева (2009), Т. Н. Язвинская (2009), Н. А. Мамонтова (2010), а также других авторов, к чьим трудам по развитию профессиональной коммуникативной иноязычной компетенции мы обращались в данной работе (Анненкова, 2020; Горгарова, Савотина, 2021; Хачикян, Заборина, Конкина, 2021; Юлбарсова, 2021).

Методами исследования стали анализ научно-методической литературы, методы наблюдения, синтеза, обобщения, педагогический эксперимент, метод математической обработки данных. На материалах, сформированных на основе наблюдения и в ходе занятий по дисциплине «Иностранный язык. Профессиональный курс» со студентами 2 курса неязыковых специальностей, мы прослеживаем поуровневые изменения в сформированности ВЯЛ через развитие пяти субкомпетенций. При предъявлении аутентичных образцов иноязычной речи мы опираемся на сравнительно-сопоставительный подход.

Практическая значимость работы заключается в том, что выделенные авторами и специфицированные в рамках дисциплины «Иностранный язык. Профессиональный курс» принципы, критерии, уровни и условия формирования вторичной языковой личности студентов неязыковых специальностей, а также наблюдения по итогам валидации лингводидактической модели формирования ВЯЛ могут стать основой при разработке методических рекомендаций для преподавателей иностранного языка для более эффективного обучения профессионально-ориентированному иностранному языку студентов неязыковых специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык. Профессиональный курс», а также могут быть использованы при разработке рабочих программы и учебного пособия по одноименной дисциплине.

Основная часть

Содержание и структура понятия «вторичная языковая личность обучающихся»

Успешность формирования ВЯЛ традиционно связывается исследователями с результативным процессом приобщения учащихся к неродной культуре, их способностью к интерпретации культурного кода страны изучаемого языка, пониманию иноязычной «картины мира» путем ее осмысления через сравнение со своей родной культурой и противопоставление ей. Вслед за Г. И. Богиным (1998) мы понимаем под ВЯЛ «структурный слепок с первичной языковой личности» (с. 3).

Впервые в отечественной науке понятие языковой личности (ЯЛ) упоминается в 1930 году в работе В. В. Виноградова (1980) «О художественной прозе», в которой он описал соотношение личности автора, личности персонажа и ЯЛ в художественном произведении. Данный феномен намного позже, в 80-х годах XX века, вновь становится объектом внимания ученых в связи с фокусом на антропоцентричность, и вплоть до настоящего момента интерес исследователей к нему не иссякает. Возникший в эти годы новый объект изучения – говорящая личность – способствовал актуализации феноменов ЯЛ и ВЯЛ.

Так, например, для Г. И. Богина (1984) ЯЛ является любой человек, кто «присваивает язык», «для кого язык есть речь» (с. 6), в своих работах он уделил особое внимание функциональному аспекту проявления ЯЛ. Ю. Н. Караулов (1987, с. 104) отмечал способность ЯЛ «создавать и воспринимать тексты», или коммуникативное пространство. В этом пространстве ЯЛ реализуется и как носитель определенного языка и определенного уровня (на вербально-семантическом уровне), и как носитель языковой картины мира через свои знания и представления (на когнитивном уровне). Такая личность обнаруживает свои коммуникативные способности через выражение своего интереса, коммуникативных интенций, отражая те или иные мотивы коммуникативного взаимодействия (на прагматическом уровне).

Проанализируем основные подходы к изучению феномена формирования ЯЛ у обучающихся и систематизируем варианты интерпретации ЯЛ в парадигме «подход – интерпретация ЯЛ» в Таблице 1.

Итак, термин ЯЛ имеет множество трактовок, что демонстрирует многоплановость представлений об объекте, который стоит за данным обозначением, а также одновременную его многозначность и стремление к уходу от полисемии.

Таблица 1. Основные подходы к интерпретации термина «языковая личность»

Исследователь	Подход	Интерпретация термина «языковая личность»
1	2	3
Г. И. Богин	Лингво-дидактический	«человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи» (Богин, 1998, с. 3-9); «тот, кто присваивает язык, то есть тот, для кого язык есть речь» (Богин, 1984, с. 13)
Ю. Н. Караулов	Лингво-психологический	«совокупность (и результат реализации) способностей к созданию и восприятию речевых произведений (текстов)» (Караулов, 1987, с. 245); «личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» (Караулов, 1987, с. 38)
С. Г. Воркачев	Лингво-культурологический	«закрепленный преимущественно в лексической системе базовый национально-культурный прототип носителя определенного естественного языка» (Воркачев, 2001, с. 17)
Г. Н. Беспаятнова	Коммуникативная лингвистика	«совокупность отличительных качеств личности, обнаруживающихся в ее коммуникативном поведении и обеспечивающих личности коммуникативную индивидуальность» (Беспаятнова, 1994, с. 10)

Принимая во внимание точку зрения исследователей, в особенности представление автора концепции Ю. Н. Караулова, под ЯЛ мы подразумеваем личность и носителя языка, способного к языковой деятельности путем восприятия и выражения в совокупности со своими личностными и коллективными особенностями на базе национально-культурного прототипа.

Следует отметить, что рассмотрение существования ЯЛ возможно в рамках монолингвизма, тогда как процесс работы с иностранным языком подразумевает конкретизацию посредством исследования другого феномена – вторичной языковой личности. Эта трансформация происходит в силу наложения на родную языковую картину мира новой, вследствие чего происходит формирование у индивида ВЯЛ, иерархично сосуществующей с уже имеющейся ЯЛ. Перейдем к рассмотрению данного понятия.

Размышляя о феномене формирования и развития ВЯЛ, отметим два важных, на наш взгляд, момента, заключающихся в том, что 1) однозначного решения теория формирования ВЯЛ не имеет, 2) степень сформированности ВЯЛ напрямую зависит от качества овладения пятью субкомпетенциями. Эти субкомпетенции являются структурными компонентами коммуникативной компетенции – речевая, языковая, социокультурная, компенсаторная и метапредметная (учебно-познавательная) компетенции. Так, мы можем заключить, что обозначенные выше субкомпетенции не только участвуют в процессе формирования коммуникативных навыков, но и могут выступать как критерии оценки сформированности ВЯЛ обучающегося.

Далее, говоря о ВЯЛ обучающихся и обобщая проанализированную информацию о концепции ВЯЛ и ее характерных особенностях, мы можем выделить необходимые условия и составляющие ВЯЛ, способствующие ее формированию. К таковым мы относим развитие в области уже названных нами ранее субкомпетенций иноязычной коммуникативной компетенции (языковой, речевой, компенсаторной, социокультурной, учебно-познавательной), а также развитие у обучающихся межкультурной компетенции и навыков в ключе знания родного языка и культуры. Обозначим принципы формирования ВЯЛ у обучающихся с учетом специфики освоения иностранного языка в профессиональной сфере:

- владение вербально-семантическим кодом, что подразумевает знание лексики, грамматики, синтаксиса, а также владение фонетическими нормами языка и его региональными вариантами и т.д.;
- владение стилистикой речи, что также подразумевает, например, запоминание устойчивых иноязычных выражений, их понимание и воспроизведение, адекватного уровня которого можно достичь путем периодического контакта с письменной и устной аутентичной речью;
- знание лингвокультурологических особенностей изучаемого языка, за динамикой которых следует постоянно следить, поскольку реалии имеют свойство претерпевать изменения;
- наполненность мотивационно-личностной сферы, которая затрагивает такие элементы, как мотивационная структура субъекта, его личностные черты и ценностные ориентиры.

Отметим, что важнейшие компоненты для условий формирования ВЯЛ у обучающихся исходят из развития коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция представляет собой объединение умений, навыков и способностей, которые дифференцируют обученность студентов и являются ее маркером. Данный маркер отражает уровень взаимодействия на иностранном языке, включая непосредственно коммуникацию, установление и поддержание межличностных отношений, формирование деловых связей в профессиональной деятельности.

Коммуникативная компетенция обычно предполагает, по мнению исследователей, наличие нескольких компонентов (Ваниева, Течиева, 2021, с. 27-28; Горгарова, Савотина, 2021, с. 137). К компонентам коммуникативной компетенции вслед за некоторыми исследователями (например: Момотова, 2011, с. 110-111) мы относим следующие: интеллектуальный/когнитивный компонент, мотивационный компонент, эмоциональный компонент, речевой компонент, ценностно-смысловой компонент, рефлексивный компонент. Уточним

наше понимание данной типологии. Под интеллектуальным/когнитивным компонентом мы подразумеваем адекватное знание обучающимися реалий изучаемого языка и корректную интерпретацию ситуации. Мотивационный компонент включает основные интенции общения обучающихся. Эмоциональный компонент отображает эмоциональную насыщенность речи обучающихся. Речевой компонент отражает процесс речевой реализации коммуникативной цели, ценностно-смысловой компонент – адекватное осмысление обучающимися коммуникативной ситуации. Рефлексивный компонент включает способы и средства контроля речевой деятельности, самооценку коммуникации и эффективности процесса межкультурной коммуникации.

Представим **лингводидактическую модель** «вторичной языковой личности» студента с обозначением соответствующих компонентов, принципов и условий на Рисунке 1.



Рисунок 1. Лингводидактическая модель вторичной языковой личности обучающегося (разработано авторами по материалам исследования)

Далее с учетом представленной модели мы рассмотрим критерии сформированности ВЯЛ обучающихся и опишем уровни ее сформированности.

Критерии и уровни сформированности вторичной языковой личности обучающихся

Лингводидактическая модель формирования ВЯЛ обучающихся демонстрирует элементы и условия успешного формирования ВЯЛ. Результатом сформированности ВЯЛ обучающихся является их готовность к грамотному совершению межкультурного общения на иностранном (английском) языке.

В качестве основы для определения уровня сформированности ВЯЛ у обучающихся мы использовали концепцию языковой личности, разработанную Ю. Н. Карауловым и уточненную его последователями, а также обратились к концепту иноязычной коммуникативной компетенции. Так, были выделены следующие критерии сформированности ВЯЛ у обучающихся в рамках данного исследования.

Критерии сформированности ВЯЛ обучающихся:

- личностный критерий, который включает в себя уровень мотивационного фона обучающегося, развитость учебно-познавательной субкомпетенции, а также степень психологического комфорта при иноязычной коммуникации;
- лингвистический критерий, направленный на уровень сформированности языковой и речевой субкомпетенций, что включает в себя уверенное владение обучающимися фонетическими, лексическими, синтаксическими и стилистическими нормами;
- когнитивный критерий, который отвечает за уровень сформированности у обучающихся социокультурной субкомпетенции, знания понятий и представлений, а также применение их обучающимися в межкультурном взаимодействии.

Суммируя информацию о выделенных критериях формирования ВЯЛ, мы определили и описали следующие **уровни сформированности «вторичной языковой личности»**, представленные в Таблице 2 и валидированные в ходе педагогического эксперимента при профессионально-ориентированном обучении студентов 2 курса неязыковых специальностей иностранному языку.

Таблица 2. Уровни сформированности вторичной языковой личности: описание

Уровень	Описание
1	2
Высокий	Выше среднего / высокий уровень языкового владения. Количество грамматических ошибок незначительное. Речь грамотная. Словарный запас богат, в том числе на знание фразеологизмов, идиом и сокращений. Обучающийся имеет глубокие познания в рамках вербальных, невербальных и институциональных аспектов культуры страны изучаемого языка. Не испытывает трудностей при межкультурной коммуникации в сфере делового иностранного языка. Способен к адаптации собственных высказываний. Обладает широкими знаниями о родном языке и культуре, осознает и принимает концепцию мультикультурализма.
Средний	Средний уровень языкового владения. Наличие значительного ряда грамматических ошибок в сложных конструкциях. Высказывание построено логично. Словарный запас в сфере деловой коммуникации достаточно широкий. Обучающийся не испытывает особых трудностей в понимании устной и письменной речи, считает лингвокультурологическую информацию. Структурирует новые знания. Предъявляет достаточный уровень оценивания себя. Способен к использованию языковой догадки. Проявляет интерес к иноязычной культуре и ее особенностям, отличиям от его родной культуры, проявляет толерантное отношение к социокультурным ценностям другого народа.
Низкий	Начальный/базовый уровень языкового владения. Наличие большого количества грамматических ошибок. Логика высказывания и его структурированность отсутствует или почти отсутствует. Небольшой словарный запас, в т.ч. в сфере деловой коммуникации, использование простых синтаксических конструкций. Знания о культуре страны изучаемого языка минимальные, неструктурированные. Обучающийся способен к пониманию определенной информации социокультурного характера и распознаванию некоторых культурных символов. Интерес к иноязычной культуре присутствует, но развит низко.

Так, обобщая вышесказанное, мы можем констатировать, что критерии сформированности ВЯЛ можно представить через свод метрик на личностном, лингвистическом и когнитивном уровнях. Уровень же сформированности ВЯЛ можно дифференцировать через индикаторы проявления сформированности ВЯЛ. Данные индикаторы отражают набор определенных коммуникативно-языковых и речеповеденческих характеристик обучающихся. Отметим, что в процессе формирования ВЯЛ обучающихся происходит накопление этих характеристик, что свидетельствует о динамичном, постепенном и последовательном обогащении ВЯЛ. Данный поуровневый свод характеристик мы используем в дальнейшем в качестве диагностического инструмента сформированности ВЯЛ.

Экспериментальное исследование формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку

Основные педагогические условия эксперимента. На подготовительном этапе эксперимента были выявлены следующие составляющие эксперимента, определяющие его ход и наполнение: цель, место проведения, состав и временные рамки эксперимента, формат обучения, программа эксперимента, учитываемые дополнительные педагогические условия.

Так, гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: вторичная языковая личность обучающихся динамична, уровень ее сформированности возможно оценить и упрочить при соблюдении определенных педагогических условий в профессионально-ориентированном обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей.

Целью эксперимента было зафиксировать изменения уровня сформированности «вторичной языковой личности» студентов 2 курса неязыковых специальностей через призму изучения дисциплины «Иностранный язык. Профессиональный курс», валидировав лингводидактическую модель ВЯЛ обучающихся.

Эксперимент проводился на базе Санкт-Петербургского университета технологий управления и экономики сотрудниками кафедры педагогики и психологии в течение осеннего семестра 2021-2022 учебного года. Участниками эксперимента были избраны 120 студентов второго курса бакалавриата неязыковых направлений подготовки: «Реклама и связи с общественностью» и «Государственное и муниципальное управление», изучающие иностранный (английский) язык в рамках дисциплины «Иностранный язык. Профессиональный курс». Формат обучения – очный, с применением дистанционных технологий. Для исключения статистической погрешности изначально было определено одинаковое количество участников в экспериментальной и контрольной группах, по 60 человек в каждой группе.

Эксперимент включал три основных этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для успешного проведения экспериментального исследования мы обозначили значимые педагогические условия, на которые мы опирались. К таковым мы отнесли:

- развитие иноязычной коммуникативной компетенции, развитие межкультурной компетенции и компетентности знания языка и культуры родной страны обучающегося;
- следование принципам формирования «вторичной языковой личности»;
- развитие у обучающихся совокупности компонентов коммуникативной компетенции.

Исходя из анализа лингводидактической литературы (Самойлова, Лаврентьева, 2021; Ван, Курьянович, 2021; Горина, Царакова, 2021; Цимерман, 2021), мы также выделили ряд дополнительных условий проведения педагогического эксперимента и оценки его достоверности, в которые вошли, например:

- отбор учебного содержания (аутентичность и ситуативность предлагаемого материала);
- применение интерактивных образовательных технологий с целью развития творческих способностей обучающихся (ролевые игры, задания – учебные проекты на иностранном языке);
- фокус на познавательную деятельность при ознакомлении обучающихся с вербальной и невербальной моделью поведения носителей изучаемого языка и проектировании индивидуального речевого поведения обучающихся.

На формирующем этапе экспериментального исследования был реализован принцип обучения с опорой на сравнительно-сопоставительный анализ языковых, речевых и лингвокультурологических реалий, наблюдение и критическое осмысление особенностей изучаемого языка в межкультурной (деловой) коммуникации в заданных коммуникативных ситуациях.

Особое внимание было уделено предварительному отбору обучающих материалов, большую часть которых составили аутентичные аудио-, видео- и текстовые фрагменты, взятые с англоязычных сайтов (официальный сайт Harvard Business Review. URL: <https://hbr.org/video>; официальный сайт Business English Pod: Learn Business English Online. URL: <https://www.businessenglishpod.com>; официальный сайт Oxford Online English. URL: <https://www.oxfordonlineenglish.com/free-business-english-lessons>). Данные фрагменты последовательно анализировались обучающимися на занятии посредством применения элементов сравнительно-сопоставительного анализа, наблюдения и критического осмысления: 1) сходства и различия коммуникационных реалий родного и изучаемого языка, 2) особенностей использования языковых и речевых средств, 3) выявления типичных и индивидуальных черт субъектов межкультурной коммуникации в следующих коммуникационно-речевых тематических ситуациях: «Подготовка презентации продукта», «Подготовка переговоров с поставщиком продукта», «Ежедневное совещание проектной команды» и некоторых других. Традиционное обучение по учебно-методическому комплексу «Market Leader Intermediate (Pearson Education Limited)» было дополнено вышеобозначенными элементами. В контрольной группе обучение происходило только по учебно-методическому комплексу «Market Leader Intermediate (Pearson Education Limited)» без применения указанных выше элементов сравнительно-сопоставительного анализа, без привлечения внимания обучающихся к необходимости наблюдения за спецификой коммуникационных реалий изучаемого и родного языков и критического их осмысления. В ходе анализа результатов в рамках констатирующего и контрольного этапов исследования мы получили следующие показатели сформированности вторичной языковой личности участников экспериментальной группы. Уровень сформированности вторичной языковой личности на констатирующем и контрольном этапе измерялся по чек-листу, разработанному на основе описания уровней сформированности ВЯЛ (Таблица 2). Данные представлены на Диаграмме 1.

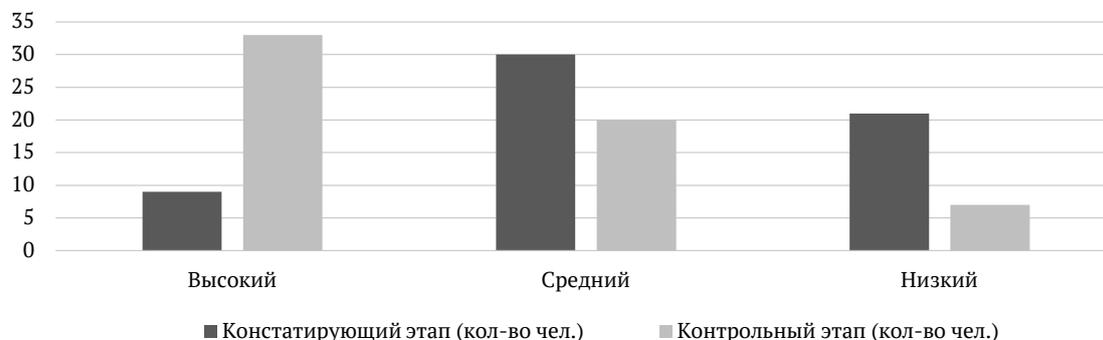


Диаграмма 1. Уровень сформированности вторичной языковой личности в экспериментальной группе: констатирующий и контрольный этапы

Визуализированные в диаграмме результаты говорят о том, что метрика «низкий уровень» (показатель сформированности вторичной языковой личности) при проведении диагностирования на контрольном этапе снизилась в экспериментальной группе до 3 человек в сопоставлении с констатирующим этапом. Показатель «среднего уровня» вырос до 33 человек, соответственно. «Высокий» же уровень продемонстрировали 27 человек, что на 18 человек больше, чем тот же показатель на констатирующем этапе в экспериментальной группе.

Сравним данные по экспериментальной группе исследования с полученными данными по контрольной группе (Диаграмма 2). В контрольной группе участвовало аналогичное количество студентов, что и в экспериментальной – 60 человек, чтобы избежать статистического искажения результатов, с одной стороны, и чтобы иметь статистически достаточно убедительную выборку – с другой.

Результаты подтвердили следующее. Уровень сформированности ВЯЛ в контрольной группе на констатирующем этапе в сравнении с экспериментальной группой был практически одинаковым. На контрольном этапе в контрольной группе результаты сформированности ВЯЛ были значительно ниже, чем в экспериментальной. Так, средний уровень сформированности ВЯЛ продемонстрировали 33 студента, что незначительно отличается от констатирующего этапа (29 чел.). Низкий уровень сформированности ВЯЛ продемонстрировали на контрольном этапе 18 студентов (в сравнении с 22 чел. на констатирующем). При этом повышения количества обучающихся, которые смогли продемонстрировать переход на высокий уровень сформированности ВЯЛ, не наблюдалось.

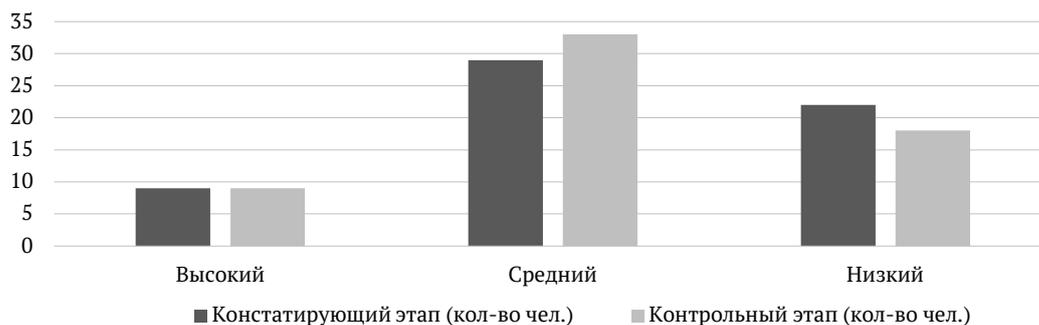


Диаграмма 2. Уровень сформированности вторичной языковой личности в контрольной группе: констатирующий и контрольный этапы

Обобщим вышеприведенные данные в таблице и визуализируем динамику формирования ВЯЛ обучающихся относительно начала эксперимента.

Таблица 3. Динамика изменения уровня сформированности ВЯЛ у обучающихся

Группа / Уровень сформированности ВЯЛ		Констатирующий этап кол-во чел. / % от общего кол-ва чел. в группе	Контрольный этап кол-во чел. / % от общего кол-ва чел. в группе	Дельта изменений
				Прирост по уровню ВЯЛ на контрольном этапе относительно констатирующего этапа чел. / %
Эксперимен- тальная группа 60 человек	Высокий	9/15	27/45	+ 18 / + 30
	Средний	30/50	33/55	+ 3 / + 5
	Низкий	21/35	3/5	- 18 / - 30
Контрольная группа 60 человек	Высокий	9/15	9/15	0/0
	Средний	29/48,3	33/55	+ 4 / + 6,7
	Низкий	22/36,6	18/30	- 4 / - 6,6

Таким образом, результаты экспериментального исследования показали, что уровень сформированности ВЯЛ обучающихся знаково отличается при использовании только учебно-методического комплекса, реализующего коммуникативный подход в обучении иностранному языку, и при дополнении его элементами сравнительно-сопоставительного анализа для упрочения межкультурной коммуникации и успешного формирования ВЯЛ обучающихся.

Полученные данные свидетельствуют об эффективности проделанной работы, что, в свою очередь, означает повышение уровня качества знаний, умений и навыков обучающихся, в том числе в области межкультурной коммуникации, иноязычной коммуникативной компетенции и при успешном формировании «вторичной языковой личности», соответственно.

Заключение

Проведенное исследование позволило авторам сделать ряд выводов, а именно:

- **по уточнению содержания и структуры понятия «вторичная языковая личность обучающихся».** ВЯЛ является сложным, динамичным и неоднозначно интерпретируемым феноменом, который может быть актуализирован с позиций современной лингводидактики с учетом разнообразных подходов. В данной работе авторы, приняв за основу концепцию Ю. Н. Караулова, актуализировали понятие ВЯЛ с точки зрения комплексного подхода. Это позволило последовательно выделить принципы, уточнить компоненты, выявить критерии и определить условия ее успешного формирования при освоении профессионально-ориентированных языковых курсов для студентов неязыковых специальностей. Результаты проведенного анализа легли в основу лингводидактической модели ВЯЛ обучающихся;

- **по определению критериев и описанию уровней сформированности вторичной языковой личности обучающихся.** Сформулирована и описана лингводидактическая модель формирования ВЯЛ у обучающихся. Уровни и критерии сформированности ВЯЛ в уточненной лингводидактической модели описаны с точки зрения компетентного подхода через соотнесение пяти составляющих коммуникативной компетенции и необходимых педагогических условий. Критерии сформированности ВЯЛ представляют собой набор определенных метрик на личностном, лингвистическом и когнитивном уровнях, которые можно дифференцировать через их значимые параметры – индикаторы проявления ВЯЛ, такие как уровень мотивации к общению на иностранном языке и психологического комфорта при иноязычном общении, развития учебно-познавательной субкомпетенции, сформированности языковой и речевой субкомпетенций, социокультурной

компетенции, реализованной в межкультурном взаимодействии. Оценить сформированность ВЯЛ можно в соответствии с тремя уровнями – высоким, средним и низким. Каждый из уровней описан через свод коммуникативно-языковых и речеповеденческих характеристик. Отмечено, что при переходе от уровня к уровню сформированности ВЯЛ обучающихся происходит обогащение новыми характеристиками – составляющими последующего уровня сформированности ВЯЛ. Данный поуровневый свод характеристик преподаватели иностранного языка могут использовать в диагностике сформированности ВЯЛ как самостоятельный инструмент, так и в качестве основы для чек-листа;

- **результаты экспериментального исследования формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей иностранному языку** подтвердили выдвинутую рабочую гипотезу. Вторичная языковая личность обучающихся действительно обладает свойством динамичности, а уровень сформированности вторичной языковой личности обучающихся можно упрочить. Следовательно, изменения динамической характеристики ВЯЛ могут быть оценены и зафиксированы при соблюдении определенных педагогических условий в профессионально-ориентированном обучении иностранному (английскому) языку студентов неязыковых (социально-экономических) специальностей.

Также посредством педагогического эксперимента подтверждена значимость использования аутентичных аудио-, видео- и текстовых материалов при развитии профессиональной иноязычной компетенции и формировании вторичной языковой личности. Использование аутентичных материалов и сравнительно-сопоставительного подхода к лингвистическим, речевым и межкультурным реалиям делает обучение значительно более эффективным, что также подтвердилось результатами математической обработки данных в части изменения уровня сформированности ВЯЛ обучающихся. Дельта изменений, выраженная в проценте прироста уровня ВЯЛ на контрольном этапе относительно констатирующего этапа в экспериментальной группе, объективизировала сделанные авторами предположения. Таким образом, цель педагогического эксперимента достигнута, поставленные задачи решены.

Перспективы дальнейшего исследования. Проведенное исследование позволяет авторам определить дальнейшее направление научного и прикладного поиска, которое ориентировано на изучение феномена ВЯЛ с точки зрения ее формирования, оценки и совершенствования, а также поиска актуального лингводидактического инструментария и преломления результатов в ежедневную эффективную деятельность преподавателя иностранного языка.

Источники | References

1. Анненкова А. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов посредством новостных репортажей // Байкальский Вестник ДААД. 2020. № 1.
2. Беспамятнова Г. Н. Языковая личность телевизионного ведущего: автореф. дисс. ... к. филол. н. Воронеж, 1994.
3. Богин Г. И. Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // Герменевтика в России. 1998. Т. 2 (3).
4. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дисс. ... д. филол. н. Л., 1984.
5. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М., 1993.
6. Ван С., Курьянович А. В. К вопросу о типах вторичных языковых личностей в свете компетентностного подхода в современной лингводидактике // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 3 (37). DOI: 10.23951/2307-6127-2021-3-132-142
7. Ваниева В. Ю., Течиева В. З. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в процессе практико-ориентированного обучения // Сибирский педагогический журнал. 2021. № 1. DOI: 10.15293/1813-4718.2101.03
8. Виноградов В. В. О языке художественной прозы: избранные труды / отв. ред. Г. В. Степанов, А. П. Чудаков. М.: Наука, 1980.
9. Воркачев С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании // Филологические науки. 2001. № 1.
10. Воркачев С. Г. Этносемантика паремии: сопоставительный анализ метафоризированных показателей безразличия в русском и испанском языках // Языковая личность: культурные концепты: сб. тр. Волгоград - Архангельск: Перемена, 1996.
11. Выготский Л. С. Мышление и речь. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
12. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя. М.: АРКТИ-ГЛОССА, 2000.
13. Горгарова Я. Ю., Савотина Н. А. Подходы к преподаванию иностранного языка в контексте развития коммуникативной компетентности студентов вуза // Вестник Калужского университета. 2021. № 2 (51). DOI: 10.54072/18192173_2021_2_136
14. Горина О. Г., Царакова Н. С. Корпусные инструменты, маршруты и эксперименты в современной лингводидактике // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2021. Т. 19. № 2. DOI: 10.25205/1818-7935-2021-19-2-36-53

15. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
16. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
17. Мамонтова Н. А. Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: на материале начального этапа обучения английскому языку русскоязычных учащихся: дисс. ... к. филол. н. М., 2010.
18. Момотова Ю. Г. Понятие и структура языковой и вторичной языковой личности // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2011. № 2-3.
19. Потебня А. А. Мысль и язык: монография. К.: СИНТО, 1993.
20. Самойлова Т. А., Лаврентьева А. А. К вопросу об исследовании коммуникативной компетенции и иноязычной коммуникативной компетенции в отечественной лингвистике и лингводидактике // Вопросы педагогики. 2021. № 1-2.
21. Толмачева Т. А. Методика обучения студентов коммуникативным стратегиям иноязычного речевого поведения в повседневных ситуациях межкультурного общения: языковой вуз, английский язык: дисс. ... к. пед. н. Горно-Алтайск, 2009.
22. Уорф Б. Наука и языкознание // Новое в лингвистике. М., 1960. Вып. 1 / под. ред. В. А. Звегинцева.
23. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989.
24. Халяпина Л. П. Трансформация концепта «языковая личность» в теории и методике обучения иностранным языкам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2006. № 21-1.
25. Хачикян Е. И., Заборина М. А., Конкина А. О. Роль дистанционных форм обучения в процессе формирования коммуникативной компетентности студента вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-3.
26. Цимерман Е. А. Технология формирования компетенций коммуникативного лидерства магистрантов управленческих специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык»: дисс. ... к. пед. н. СПб., 2021.
27. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
28. Юлбарсова Х. А. Реализация эффективного процесса формирования и развития коммуникативной компетентности у будущего учителя // Восточно-Европейский научный журнал. 2021. № 3-4 (67).
29. Язвинская Т. Н. Социокультурная поддержка иностранных студентов в процессе адаптации к российскому образованию: дисс. ... к. пед. н. Чита, 2009.
30. McCulloch W. S. Embodiments of Mind. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press, 1964.

Информация об авторах | Author information

RU

Баженова Елена Игоревна¹, к. пед. н., доц.

Кузьмина Ксения Алексеевна², к. филол. н., доц.

Ткачева Ирина Александровна³, к. пед. н., доц.

^{1, 2, 3} Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики

EN

Bazhenova Elena Igorevna¹, PhD

Kouzmina Ksenia Alexeevna², PhD

Tkacheva Irina Alexandrovna³, PhD

^{1, 2, 3} Saint Petersburg University of Management Technologies and Economics

¹ emeelena@mail.ru, ² ksenia.kuzmina.rus@gmail.com, ³ iatkacheva@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 27.02.2022; опубликовано (published): 29.04.2022.

Ключевые слова (keywords): лингводидактическая модель; вторичная языковая личность; профессионально-ориентированное обучение иностранному языку; студенты неязыковых специальностей; *linguo-didactic model*; *secondary linguistic personality*; *professionally oriented teaching a foreign language*; *non-linguistic students*.