

На правах рукописи



РАГОЗИНА Алёна Владимировна

**ЭТНООРИЕНТИРОВАННАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ЮГО-ВОСТОЧНОЙ АЗИИ НА
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки
(высшее образование)) (педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Нижний Новгород 2024

Работа выполнена в Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего образования «Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Научный руководитель:

Обдалова Ольга Андреевна,
доктор педагогических наук, доцент (ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»), профессор кафедры методики обучения иностранным языкам и междисциплинарных исследований образования, г. Томск)

Официальные оппоненты:

Халяпина Людмила Петровна,
доктор педагогических наук, профессор (ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»), профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, г. Санкт-Петербург)

Шимичев Алексей Сергеевич,
кандидат педагогических наук, (ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», заведующий кафедрой европейских языков и методики их преподавания, г. Нижний Новгород)

Ведущая организация

Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет»

Защита состоится «23» декабря 2024 года в 12:30 часов на заседании диссертационного совета 24.2.344.01, созданного на базе ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова» по адресу: 603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31-а, ауд. 3319.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» и на сайте <http://www.lunn.ru>.

Автореферат разослан « ____ » _____ 2024 года.

Учёный секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук,
доцент

Глумова Елена Петровна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В условиях существенно изменившейся с 2022 года политико-экономической ситуации в мире возникает необходимость по-новому взглянуть на процесс обучения иностранным языкам в российском университете. Его образовательная среда как никогда ранее определённо ориентируется на многоликую Азию и вместе с этим приобретает ярко выраженный поликультурный характер, в частности благодаря приросту студентов из Юго-Восточной Азии.

Реализация приоритетного проекта «Экспорт образования» (Приказ Минобрнауки № 1579), призванного повысить привлекательность российских образовательных программ для иностранных граждан, требует создания новых условий образовательной деятельности для зарубежных студентов. Россия в 2024/2025 гг. планирует увеличить количество квот (до 30 000) на бюджетные места в вузах для зарубежных обучающихся, по сообщению главы Минобрнауки России В.Н. Фалькова. Знаменательным примером деятельности по развитию и продвижению российского образования является открытие первого представительства российских вузов – Большого университета Томска в Индонезии в 2023 году. Подчеркнём, что представители азиатских стран составляют значительную долю (56,8%) иностранных обучающихся на всех уровнях высшего образования РФ. При этом зарубежные студенты из Индонезии, Вьетнама и Лаоса являются наиболее многочисленными группами.

Значительные изменения в образовательной деятельности происходят также под влиянием доминирующего в мире тренда – плюрилингвизма. Плюрилингвизм как завоёвывающее мировое сообщество явление и одновременно как индивидуальный капитал отдельной языковой личности существенно изменяет содержание иноязычного образования и суть коммуникации, выражающейся в способности каждого языка по-своему отражать мир. Это акцентирует внимание на проблемах адаптации личности к сложному мультикультурному пространству современного общества. Важнейшей задачей методики обучения иностранным языкам при этом становится соизучение языков. Другой сложностью является создание для личности обучающегося условий, способствующих проявлению собственной этнокультурной идентичности, языковой принадлежности и выражению патриотических ценностей.

С недавних пор в теории методики обучения иностранным языкам исследователи уделяют немало внимания особенностям мультилингвального/многоязычного образования (Н.В. Барышников, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, А.В. Жукова, А.К. Лукина, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева и др.) при использовании двух и более языков как средства обучения. Всё больше научных работ посвящается вопросам плюрилингвального обучения (Н.И. Алмазова, А.А. Колесников, Н.Н. Лыкова, Л.П. Халяпина, J. Aden, N. Auger, S.J. Hall, A. Kirkpatrick, A.J. Liddicoat, D. Mehmedbegovic-Smith и др.), которые акцентируют внимание на

одновременном использовании индивидом нескольких языков и изучении результатов воздействия этого на успешность коммуникации.

При этом проведённый анализ научной литературы показал, что отсутствует научно-обоснованная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии с учётом специфики их пребывания в условиях среды российского университета, образовательных потребностей и этноспецифических особенностей как этнической группы.

Все вышеперечисленные факторы обуславливают актуальность разработки методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии с учётом разнообразия языков и этносов в современной образовательной среде российского университета.

Диссертационное исследование посвящено выявлению методологических и методических основ построения методики обучения иностранному языку с учётом требований современной образовательной среды РФ и этноспецифических характеристик студентов Юго-Восточной Азии, реализующей этно- и плюрилингвальную направленность, способствующую успешной иноязычной коммуникации обучающихся в поликультурной образовательной среде российского университета.

Степень научной разработанности проблемы определяется как слабая. Этноориентированное, как и плюрилингвальное обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, крайне мало изучено. Проведённый анализ психолого-педагогических источников показал значимость учёта языковых и социокультурных особенностей обучающегося в иноязычном образовании (Т.М. Балыхина, Е.В. Невмержицкая, О.А. Обдалова, И.А. Пугачёв, Л.Л. Супрунова, С. Wenson, V. Fried, G. Garcia и др.), растущий интерес к вопросам реализации многоязычного обучения, использования двух и более языков в процессе обучения иностранному языку (Н.В. Барышников, А.А. Колесников, Л.М. Малых, А.А. Прохорова, Л.П. Халяпина, Т.Н. Ушакова, D. Coste, B. North, S. Canagarajah и др.).

Вышеупомянутые идеи привели к разработке различных образовательных моделей, по-своему учитывающих этноспецифические и языковые особенности обучающихся того или иного региона. Этноориентированные модели обучения иностранному языку для отдельных этнических групп рассматриваются в диссертационных исследованиях О.А. Беженарь (обучение студентов из Италии), Е.Ю. Куликовой (обучение мигрантов из Таджикистана), Шарифзаде К. Л. (обучение студентов из Ирана), С. Чжан, Чжао Юаньцзэ (обучение студентов из Китая) и др. Социокультурная составляющая определена в работах, посвящённых описанию факторов успешности межкультурной коммуникации (С.Г. Гураль, А.Н. Леонтьев, О.А. Обдалова, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Проведённый систематический анализ литературы и практики позволяет поставить вопрос о недостаточной разработанности проблемы обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии с учётом новых реалий: нарастающей поликультурности и плюрилингвальности образовательного

пространства, межкультурной направленности обучения языку, поддержки этнического и языкового разнообразия, осознанности культурной идентичности обучающихся. Эмпирический анализ учебников, методических комплексов, а также критическое наблюдение за учебной практикой (в России, Австралии и Индии) показали, что в поликультурной среде современных образовательных учреждений методика обучения иностранному языку нуждается в пересмотре подходов, методов и средств обучения.

В связи с этим мы выделяем ряд **противоречий** между:

- заказом государства на экспорт высшего образования как элемента геополитического влияния России, направленного на значительный прирост студентов из стран Юго-Восточной Азии, и неразработанностью условий реализации образовательных программ российских университетов, предназначенных для данной категории обучающихся благодаря эффективной языковой подготовке;

- наличием потребности у студентов Юго-Восточной Азии в обучении в российском университете, при котором их этноспецифические особенности рассматриваются как важный элемент образовательного процесса, и недостаточной нацеленностью программ обучения иностранному языку на данный контингент зарубежных обучающихся;

- требованием повышения эффективности процесса обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии как инструмента взаимодействия в образовательной среде российского университета и отсутствием специально разработанных методик обучения иностранному языку, учитывающих этноспецифическую и языковую составляющую овладения иностранным языком обучающимися данного контингента.

Данные противоречия помогают сформулировать **проблему исследования**: какой должна быть методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в процессе их интеграции в образовательную среду российского университета на начальном этапе?

Актуальность данной проблемы и выявленные противоречия определили тему исследования: **«Этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе».**

Объект исследования – процесс обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях образовательной среды современного российского университета.

Предмет исследования – методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе с учётом арсенала языков, составляющих языковую базу обучающихся, обладающая этнонаправленностью.

Цель исследования – разработка и апробация этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в российском университете.

Гипотеза исследования: обучение иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета будет эффективным, если:

– установлены и интегрированы в учебный процесс языковые, социокультурные и этноспецифические характеристики данного контингента обучающихся, которые определяют успешность овладения ими иностранным языком в заданных условиях;

– предложена модель этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, которая реализует научные представления об этноориентированном обучении, направленная на реализацию эффективного способа обучения иностранному языку данного контингента студентов в образовательной среде российского университета, предполагающая создание научно-обоснованных условий, способствующих успешности иноязычной деятельности благодаря адекватному цели и задачам отбору форм, методов и средств обучения;

– разработана и внедрена в практическую деятельность методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии, учитывающая их языковую базу, этноспецифические особенности, способствующая успешной иноязычной коммуникации в поликультурной образовательной среде российского университета.

Цель и гипотеза определили постановку и решение следующих **задач исследования:**

1) определить основания для разработки этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в новых политико-экономических и социокультурных реалиях с учётом специфики образовательной среды и выявить причины её востребованности;

2) раскрыть сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку в современной образовательной среде российского университета и его компонентный состав;

3) провести лингвистический сопоставительный анализ триады языков, составляющих плюрилингвальную основу студентов, выделить и описать этноспецифические особенности студентов Юго-Восточной Азии по целесообразным категориям описания и типам культур;

4) разработать и описать этноориентированную модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, направленную на развитие способности иноязычной коммуникации в образовательной среде российского университета;

5) разработать и описать научно-обоснованную методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, реализующую этно- и плюрилингвальную направленность в условиях современной поликультурной образовательной среды российского университета;

б) проверить эффективность разработанной методики обучения иностранному языку в ходе экспериментальной апробации и провести анализ полученных результатов.

Для достижения цели и решения задач в работе использованы следующие **методы исследования**: теоретические: всесторонний анализ, синтез лингвистической, философской, психологической, педагогической, методической литературы и нормативных документов; исследовательский анализ данных для выявления наметившихся тенденций в иноязычном образовании в условиях РФ; сопоставительный анализ языковых явлений триады языков; метаанализ этнопсихологических характеристик индонезийских студентов; аналитико-описательный метод; метод концептуального моделирования; эмпирические: наблюдательные методы (включенное наблюдение); опросно-диагностический метод (опрос, анкетирование, в т.ч. онлайн); метод моделирования учебно-методического материала, речевых ситуаций; метод экспериментального обучения в естественных условиях (проведение обучающего эксперимента); математические методы, машинный анализ (Python).

Методологическую основу исследования составляют положения подходов: этноориентированного (Т.М. Балыхина, В.Н. Вагнер, Е.В. Невмержицкая, И.А. Пугачёв и др.), коммуникативного (Н.И. Алмазова, Н.В. Барышников, Н.Ф. Коряковцева, Р.П. Мильруд, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, Т.Д. Шевченко и др.), плюрилингвального (А.А. Колесников, А.А. Прохорова, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак, А. Kirkpatrick, A.J. Liddicoat, D. Mehmedbegovic-Smith и др.), межкультурного (Н.В. Барышников, Н.Д. Гальскова, С.Г. Гураль, А.А. Миролюбов, О.Г. Оберемко, Е.Г. Тарева, С.Г. Тер-Минасова и др.); социокультурного (И.Л. Бим, Л.С. Выготский, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.), системного (И.В. Блауберг, Т.Г. Камянова, А.А. Леонтьев, М.И. Jacobson), когнитивного (Н.В. Барышников, Н.А. Голубева, Г.В. Елизарова, А.А. Леонтьев, О.А. Обдалова, Р.М. Lightbown, N. Spada и др.) и компетентностного подходов (Н.И. Алмазова, К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Б.А. Жигалёв, И.А. Зимняя, О.Е. Лебедев, А.В. Хуторской и др.).

Теоретической базой исследования выступают научные труды, в которых сформулированы: общие теоретические положения методики обучения иностранным языкам (Э.Г. Азимов, Н.И. Алмазова, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.Н. Дмитриева, В.Г. Костомаров, А.А. Миролюбов, О.А. Обдалова, Е.И. Пассов, Н.М. Румянцева, В.И. Шаклеин, А.Н. Шукин, E. Auerbach, G. Francis, Y.S. Freeman, V. Fried, A. Holliday, N.S. Prabhu, D. Willis); современные концепции лингводидактики и психологии обучения иностранным языкам (Н.В. Барышников, Е.П. Глумова, Г.В. Елизарова, И.И. Китросская, Н.Ф. Коряковцева, М.А. Мосина, Н.Н. Нечаев, Е.Р. Поршнева, Н.Н. Сергеева, Т.С. Серова, К.Г. Чикнаверова); идеи о взаимодействии культур в поликультурном обществе (В.С. Библер, Г.Д. Дмитриев, Б.Р. Мандель, О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, В.М. Смокотин, П.В. Сысоев, С.Г. Тер-Минасова, Л.П. Халяпина и др.); положения культурологических исследований (К.Г. Гирц, А.Ю. Другов,

Н.М. Лебедева; А.К. Оглоблин, E. Hall; G. Hofstede, T.J. Knutson); когнитивной психологии и теории цветовых ассоциаций (И.И. Ефременкова, С.Г. Романов, F.N. Farley, O. Olurinola), триады языков, в том числе индонезийского (Н.Ф. Алиева, В.Д. Аракин, И.С. Быстров, Нгуен Тай Кан, А.С. Тесёлкин, К.А. Adelaar, Dwi N. Djenar, J.N. Sheddon); теория плюрилингвального репертуара индивида как результата сложной совокупности межъязыковых и концептуальных переносов в процессе речевой деятельности (Т.В. Устинова, V. Cook, I. Kecskes, B. North, E. Piccardo).

Опытно-экспериментальная база исследования. Апробация проводилась дважды – в очном и в дистанционном форматах. Первая апробация осуществлялась в 2018 г. в Национальном исследовательском Томском государственном университете (НИ ТГУ) с общим количеством участников (студентов Юго-Восточной Азии) 38 человек (ЭГ – 21 человек, КГ – 17 человек), мужчин и женщин. Вторая апробация выполнялась в дистанционном формате (в связи с началом пандемии COVID-19 из-за распространения коронавируса SARS-CoV-2) в 2021–2022 гг., участниками которой являлись студенты из Индонезии, в количестве 32 человек (ЭГ – 16 человек, КГ – 16 человек), мужчин и женщин. В 2020 г. проводилось онлайн-анкетирование, в котором приняли участие 75 человек из 14 стран Азии, Австралии, Африки и ряда стран Европы. Общее количество участников экспериментального исследования с 2018 по 2022 гг. составило 145 человек.

Организация и основные этапы проведения исследования.

Исследование осуществлялось поэтапно с 2017 по 2024 гг.

Первый этап (2017–2018 гг.) – анализ научной и методической литературы, определение объекта и предмета исследования, наблюдение за обучением групп студентов Юго-Восточной Азии, формирование понятийного аппарата исследования, концептуализация понятий «этноориентированное обучение», «плюрилингвизм».

Второй этап (2018–2019 гг.) – определение методических основ организации образовательного процесса, изучение этноспецифических особенностей обучающихся, проведение сравнительного анализа в трёх языках, создание учебно-методических материалов, проведение пилотного обучающего эксперимента.

Третий этап (2020–2021 гг.) – разработка и описание этноориентированной модели обучения иностранному языку, уточнение категориального аппарата и методологических положений исследования, проведение экспериментального обучения по формированию целевой компетенции у студентов Юго-Восточной Азии, обобщение и анализ полученных эмпирических данных, формулирование выводов и оформление текста диссертации.

Четвёртый этап (2021–2024 гг.) – завершение опытно-экспериментальной проверки при апробации методики в условиях дистанционного обучения, доработка дидактического материала, анализ полученных данных эксперимента и объективное описание результатов эксперимента, составление

заклучения, окончательного списка публикаций и итогового текста диссертации.

Научная новизна исследования:

- раскрыта сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в современной образовательной среде российского университета, состоящая в выявлении значимых факторов, обуславливающих образовательную деятельность (языковые, этноспецифические особенности, межкультурная направленность обучения языку, осознанность культурной идентичности обучающихся, нормы межличностного взаимодействия, поликультурность среды) и являющихся важным ресурсом для выявления проблем в учебном процессе и основой развития образовательной практики;

- дополнена концепция плюрилингвизма в иноязычном образовании новым пониманием роли взаимодействия языков (необходимых индивиду для обеспечения его жизнедеятельности и достижения образовательных целей) и их ситуативно-обусловленных функций, когда изучение иностранного языка (ИЯ1) происходит с опорой на родной язык обучающихся (РЯ) и с учётом языка образовательной среды российского университета (ИЯ2);

- предложена этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, построенная как целостная система, раскрывающая теоретические и методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты, отражающая этнонаправленность в условиях поликультурной образовательной среды российского университета, в соответствии с которой формируется целевая межкультурная плюрилингвальная компетенция;

- разработана методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета, характеризующаяся этнонаправленностью, включающая содержательную основу, методическое сопровождение, разработанное с применением совокупности выделенных нами принципов, которая реализуется посредством комплекса специально созданных упражнений и средств обучения иностранному языку с учётом языковых, этноспецифических особенностей обучающихся и опоры на плюрилингвальную основу;

- разработан и описан новый метод обучения иностранному языку – «плюрилингвальный кооперативный метод», который представляет собой систему последовательных действий, включающую пять этапов организации активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды, когда реализуется ситуативно-обусловленная роль не только триады языков, но участников коммуникации;

- определена межкультурная плюрилингвальная компетенция, включающая три базовых компонента (иноязычная коммуникативная, плюрилингвальная, трёхсторонняя социокультурная компетенции), как способность и готовность плюрилингвальных личностей осуществлять

коммуникацию в поликультурной образовательной среде российского университета с опорой на языковой опыт, осознание культурной идентичности и культурного разнообразия;

– впервые использована математическая формула средневзвешенного арифметического значения для оценки сформированности плюрилингвальной компетенции и выявления приоритетов обучающихся при выполнении предложенных заданий.

Теоретическая значимость:

– проанализированы и описаны этнопсихологические и социокультурные особенности нового поколения индонезийских обучающихся, являющимися представителями региона Юго-Восточной Азии, по признакам измерения культур и социума, влияющих на успешность обучения иностранному языку (высоко-/низкоконтекстная культура, индекс дистанции власти, индивидуализм/коллективизм, этническое и религиозное взаимодействие, гендерные формы социальной организации (матриархат/патриархат), теория атрибуции и мотивации, коммуникативное поведение);

– собран, проанализирован и структурирован массив языковых явлений, в которых возникают ошибки при изучении иностранного языка, а также проведён лингвистический анализ трёх языков с целью выявления сходств и различий по основным лексико-грамматическим категориям для применения полученных знаний в преподавании и изучении иностранного языка (в том числе для преодоления межъязыковой интерференции);

– создан механизм анализа явлений в языках, составляющих триаду языков, способствующий предотвращению грамматических и лексических ошибок, неверного понимания и толкования грамматических правил, отражающий способы их осмысления с использованием разработанных визуальных опор, а также служащий инструментом компрессии и всемерной визуализации информации;

– в методический оборот введены термины «этноориентированная методика обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе», «трёхсторонняя социокультурная компетенция», «межкультурная плюрилингвальная компетенция»;

– получили дополнительную интерпретацию принципы этноориентированного обучения иностранному языку (принцип учёта языковой базы обучающегося, принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады, принцип учёта этнопсихологических и социокультурных особенностей обучающихся) студентов Юго-Восточной Азии в условиях образовательной среды российского университета.

Практическая значимость работы:

В 2018 г. в учебный процесс в НИ ТГУ внедрена разработанная этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в группе студентов из Индонезии. Создан полезный учебно-методический материал (сравнительные таблицы, сопроводительные

комментарии, этноориентированный иллюстративный материал и др.), способствующий формированию целевой компетенции. Разработан и внедрён в процесс обучения иностранному языку комплекс этноориентированных упражнений на трёх языках, направленный на формирование всех составляющих целевой межкультурной плюрилингвальной компетенции. Разработаны методические рекомендации для преподавателей английского языка, составленные с учётом потребности в опоре на языковую базу обучающихся, их этнопсихологические и социокультурные особенности, важные в процессе обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии и их успешной интеграции в образовательную среду российского университета.

Положения, выносимые на защиту:

1. Обращение к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в российском университете обусловлено поликультурным характером современной образовательной среды и ориентацией рынка образовательных услуг на азиатские страны. Зарубежные студенты Юго-Восточной Азии вступают во взаимодействие друг с другом и со всеми субъектами среды, начинают обмен культурными и речевыми паттернами, усвоенными ими в процессе воспитания и развития в рамках своих этнических групп. Успешность коммуникации в процессе обучения иностранному языку определяется учётом языковых и этноспецифических характеристик студентов, включая этнопсихологические и социокультурные. Особенность этноориентированного подхода в данном исследовании реализуется благодаря опоре на плюрилингвальную основу, когда, с одной стороны, осознаётся ценность родного языка, а, с другой, значимость языкового разнообразия, когда создаются условия для расширения коммуникативных возможностей при реализации межкультурного общения. Плюрилингвальная основа реализуется не только за счёт увеличения количества языков, используемых в образовательном процессе (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), но и благодаря их взаимодействию на основе актуализации таких когнитивных процессов, как языковой анализ, сравнение, активное использование языкового опыта и ситуативного контекста.

2. Созданная этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе реализует научные представления о ней как о целостной системе, раскрывает цель, исходные теоретические и методологические основания, содержательный, процессуальный и результативно-оценочный компоненты. Методологическую основу образуют ключевые подходы в обучении иностранному языку: общепедагогические (системный, когнитивный, компетентностный) и частнометодические (этноориентированный, коммуникативный, плюрилингвальный, межкультурный и социокультурный). Целевой блок модели включает в себя стратегическую и практическую цели обучения иностранному языку, взаимодополняющие друг друга. Первая призвана обеспечить конкурентоспособность российского образования, в то время как

вторая соотносится с актуальной языковой тенденцией плюрилингвизма и направлена на формирование личности обучающегося, подготовленного к межкультурной коммуникации в среде обучения и проживания. Реализуемая модель предполагает комбинирование различных форм взаимодействия языковых личностей в плюрилингвальной среде, способствующих формированию целевой интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции, состоящей из трёх компонентов-компетенций.

3. Разработанная этноориентированная методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе в условиях образовательной среды российского университета включает в себя содержательную основу и методическое обеспечение, которые воплощают ключевые принципы этноориентированного и плюрилингвального обучения. Главенствующая роль отводится авторским частнометодическим принципам этноориентированного обучения иностранному языку: (1) принцип учёта языковой базы обучающегося; (2) принцип использования сравнительного анализа явлений языковой триады; (3) принцип учёта этноспецифических особенностей обучающихся. Процессуальный компонент модели реализуется посредством совокупности методов обучения: плюрилингвальный кооперативный метод, системный, иллюстративный, сравнительный, ситуативный, метод обучения на основе текста, метод на основе заданий, а также специфических инструментов созданного методического сопровождения. Оно включает упражнения и задания, объединённые в целостный комплекс (вводно-информационные, когнитивно-сравнительные, познавательно-контролируемые упражнения и вопросы, репродуктивно-языковые и продуктивно-речевые упражнения); этноориентированные задания на плюрилингвальной основе, направленные на формирование всех выделенных компонентов целевой компетенции.

4. Межкультурная плюрилингвальная компетенция выступает целевой доминантой этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе. Она определена как способность и готовность языковых личностей коммуницировать друг с другом в плюрилингвальной среде посредством общей языковой базы и умения применять опыт в изучении языков. Данная компетенция включает три компонента: 1) иноязычная коммуникативная компетенция (владение способами коммуникативного оформления речи на целевом иностранном языке (ИЯ1 – английском)); 2) плюрилингвальная компетенция (использование триады языков с учётом ситуативно-обусловленной роли каждого из них: (1) изучаемый иностранный язык как средство иноязычной коммуникации (ИЯ1) – коммуникативная роль; (2) родной язык обучающихся (РЯ) как язык медиации с целью коллективного понимания внутри своей этнической группы – когнитивная роль; (3) язык среды проживания и обучения в РФ (ИЯ2) как инструмент расширения языкового опыта – метаязыковая роль; 3) трёхсторонняя социокультурная компетенция (владение социокультурными знаниями и умениями выстраивать межличностное взаимодействие с учётом

диалога культур (англоязычных западных стран, Индонезии, России) и социокультурных реалий стран, ассоциативно связанных друг с другом. Владение совокупностью данных компонентов способствует формированию интегральной межкультурной плюрилингвальной компетенции.

Апробация результатов. Основные положения и выводы диссертационного исследования представлены на заседаниях кафедры английской филологии НИ ТГУ (2018–2022 гг.). Результаты исследования нашли отражение в 7 публикациях автора по теме диссертации, в т. ч. 4 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ, 1 публикации – в издании из международной базы цитирования Web of Science, а также на международных выступлениях на международном конгрессе «Продвижение, поддержка и укрепление позиций русского языка, популяризация российской культуры и образования» (ноябрь 2020, г. Сидней), «Межпредметные связи для формирования среды при преподавании русского языка» (ноябрь 2020, г. Сидней), на II Международной научно-практической конференции «Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингвопрагматический аспекты» (май 2021, г. Нижний Новгород), на XXXI Международной научной конференции «Язык и культура» (октябрь 2021, г. Томск), на V Всероссийском научно-методическом семинаре с международным участием «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве» (апрель 2022, г. Уфа).

Научная достоверность и обоснованность. Проведённое исследование основывается на научном изучении проблемы и достижениях современной методической науки; на выборе технологий и методов, соответствующих целям и задачам исследования; на результатах опытного обучения и экспериментальной проверки; а также на апробации методики обучения иностранному языку в условиях поликультурной среды.

Структура диссертации представляет собой введение, две главы, выводы к главам, заключение, список литературы, шесть приложений. Работа иллюстрирована 12 таблицами, 29 рисунками.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении актуализируется тема исследования; определяется его объект, предмет, цель, задачи; выдвигаются гипотеза исследования и положения, выносимые на защиту; описываются теоретические и методологические основы исследования; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов работы; указываются методы исследования.

В первой главе «**Теоретические основы этноориентированного обучения иностранному языку в современной образовательной среде российского университета**» обосновывается необходимость обращения к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в новых политико-экономических и социокультурных

реалиях; раскрывается сущность этноориентированного подхода обучения иностранному языку; проводится сравнительный анализ языковых характеристик триады языков, составляющих языковую базу обучающихся; выявляются сущностные этноспецифические характеристики студентов Юго-Восточной Азии, обуславливающие успешность их обучения в российском университете.

В рамках решения первой задачи проведён всесторонний анализ современной образовательной среды в России и в странах Юго-Восточной Азии, рассмотрена языковая картина данного региона. Выявлено, что заметной тенденцией последних десятилетий является прирост количества иностранных студентов из азиатских стран (56,8%), в широком разнообразии этнического состава которой выделяются три подгруппы – студенты из Китая, Юго-Восточной и Южной Азии. При этом студенты из Индонезии являются наиболее многочисленной группой среди приезжающих из стран Юго-Восточной Азии.

Исследователи E. Macaro, S. Curle (2020) связывают успехи в развивающихся и развитых странах в области образования непосредственно с успешностью языковой политики, предусматривающей изучение нескольких иностранных языков и их соизучение. Главенствующую позицию среди иностранных языков по-прежнему занимает английский язык, который в некоторых странах Юго-Восточной Азии выступает средством обучения (English Medium Instruction). При этом большинство населения Юго-Восточной Азии владеет английским языком лишь на ограниченно среднем уровне (moderate: 55,94%, EF English Proficiency Index, 2023).

Рассматривая современный языковой контекст и образовательную политику в некоторых странах Юго-Восточной Азии (Индонезии, Вьетнаме, Лаосе, Тайланде, Малайзии) по таким критериям как языковая семья, уровень владения английским языком, языковая ситуация и политика, мы выделили некоторые особенности данного региона: стабильно крепкая позиция английского языка в качестве приоритетного иностранного языка; усиливающаяся тенденция поддержки языкового разнообразия, языковых меньшинств, признания ценности родного языка; мультилингвальная языковая политика, проявляющаяся в применении нескольких языков (одного или двух родных и английского) на всех уровнях образования; многоязычие и плюрилингвизм – важные черты современного общества в странах Юго-Восточной Азии. В связи с этим, мы пришли к выводу, что представители данного региона готовы к обучению на плюрилингвальной основе.

Проведённый анализ ведущих тенденций российского и азиатского образования выявил, что происходит переход от глобализации в сторону деглобализации (С.Н. Артановский, А.Н. Чумаков и др.), от мультикультурности к поликультурности (Г.В. Палаткина, Л.Л. Супрунова, П.В. Сысоев, Е.Г. Тарева и др.) и плюрилингвальному образованию (Н.В. Барышников, А. А. Колесников, Л.П. Халяпина, Ma Fu, A. Kirkpatrick, A.J. Liddicoat и др.). Эти тенденции заставляют нас по-новому посмотреть на

организацию процесса обучения иностранному языку. Рассмотрев разграничения смежных терминов, выявлено, что при плюрилингвизме (как и при билингвизме) носители нескольких языков эффективно коммуницируют друг с другом, прибегая ко всей своей языковой базе (то есть используют в общении все языки, которыми они владеют как общими). Такой взгляд, исключающий монолингвальную среду и единственное приемлемое средство обучения (один язык), относим к важнейшей характеристике обучения иностранному языку на плюрилингвальной основе.

В ходе решения второй задачи изучены и проанализированы теоретические основы этноориентированного подхода, которые заложены в отечественной литературе (Т.М. Балыхина, О.А. Беженарь, Е.В. Невмержицкая, И.А. Пугачёв, Н.М. Румянцева и др.) и уже несколько десятилетий используются в обучения иностранному языку. В зарубежной науке этноориентированный подход (Cultural-Oriented Language Teaching) впервые был сформулирован в работах исследователей Майкла Байрама (Michael Byram) и Джона Кессела (John Kessel). Он является результатом слияния компаративного подхода с лингвокультурологическим, что привносит в обучение иностранному языку акцент на фактах культурологических и социопсихологических исследований. Традиционными характерными чертами этноориентированного подхода являются учёт родного языка и этноспецифических особенностей обучающихся, однако в данном исследовании мы расширили известное представление, взяв во внимание также тенденции иноязычного образования. Мы выделяем: 1) языковой компонент, подразумевающий использование сравнительного языкового анализа в обучении иностранному языку, учёт всей языковой базы обучающегося, соизучение и взаимодействие языков в процессе целенаправленного изучения одного из них; 2) этноспецифический компонент, при котором происходит учёт сущностных этнопсихологических и социокультурных особенностей студентов, который направлен на осознание ценности и развитие своей культурной идентичности наряду с постижением социокультуры страны изучаемого языка и страны проживания и обучения.

Произведён анализ работ, посвящённых изучению и выделению этноспецифических характеристик личности, представляющих собой ряд концепций, теорий, подходов, исследующих взаимосвязь культуры, этноса, социума и языка. Выделены коммуникативно-этнографический (М. Byram), лингвокультурологический (В.В. Воробьёв, В.М. Шаклеин), лингвострановедческий (А.А. Белецкий, Э.Ф. Бушра, Е.М. Верещагин, Л.В. Горожанкин, В.Г. Костомаров, Э.С. Маркарян, О.Г. Оберемко, Б.Н. Фомин и др.), социокультурный (Л.С. Выготский, Л.Г. Ионин, В.В. Сафонова, П.В. Сысоев и др.) подходы. Научное описание этноспецифических особенностей студентов Юго-Восточной Азии построено нами с учётом теорий описания культур (Э. Холл, Г. Хофстеде), с опорой на исследовательские методы (наблюдение, анкетирование, опрос) и с помощью проведения метаанализа обширных исследований зарубежных работ, касающихся региона Юго-

Восточной Азии, а также выявленных проблем обучения иностранному языку целевого контингента обучающихся (В.В. Вязовская, М.Н. Гусев, А.Ю. Другов, А.К. Оглоблин, О.М. Отменитова, И.А. Пугачёв, В.Ф. Сычев, Н.В. Ткаченко, Е.Е. Щербакова, M. Masela, N. Othman, W. P. Prabawa, Y. Reisinger, A. S. Subekti, N. W. Sutantoputri, H. M. Watt).

Для описания сущностных этноспецифических характеристик обучающихся Юго-Восточной Азии в процессе обучения иностранному языку (на примере Индонезии) мы выделили семь основных: высокий индекс дистанции власти, коллективизм, высококонтекстная культура, патриархат, коммуникативное поведение, академическое участие, атрибуции и мотивации. Наряду с этим нами сформулированы методические рекомендации по учёту данных характеристик, влияющих на успешность овладения иностранным языком в условиях образовательной среды российского университета.

Третья задача исследования была призвана представить языковой компонент этноориентированного подхода.

Ассимилируя идеи об общей базе языков (F.G. Henshaw, M.D. Hawkins, 2022; I. Kecskes, O. Obdalova, 2023) в сознании коммуниканта, мы предлагаем выделить триаду языков, составляющих общую языковую базу при обучении иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в российском университете: английский как целевой иностранный язык, индонезийский как родной язык обучающихся и русский как язык образовательной среды РФ. Плюрилингвальная основа, образуемая путём взаимодействия более двух языков в языковой базе обучающегося, предоставляет индивиду возможность использовать их для коммуникации, когда, с одной стороны, осознаётся ценность родного языка и культуры, а, с другой, – значимость языкового разнообразия, создаются условия для расширения коммуникативных возможностей при реализации межкультурного общения. Данная триада языков проанализирована с целью выявления в ней сходств и различий по основным фонологическим и лексико-грамматическим категориям с помощью метода языкового сравнительного анализа. Представлены разработанные сопроводительные комментарии на трёх языках, являющие собой важный лингвистический и обучающий инструмент, визуально демонстрирующий языковые сходства и различия триады языков и вбирающий в себя специфику этноориентированного обучения на плюрилингвальной основе.

В первой главе введены термины, раскрывающие языковой компонент этноориентированного подхода: «общая языковая база», «плюрилингвальная основа»; предложено определение этих понятий с учётом выявленных особенностей этноориентированного обучения студентов Юго-Восточной Азии. Таким образом, обоснована необходимость обращения к этноориентированной методике обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в условиях изменившихся реалий экономического и социокультурного взаимодействия стран.

Во второй главе – **«Методические основы этноориентированного обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии»** созданы и

описаны разработанные автором этноориентированная модель (Рис. 1, С. 18) и методика обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе, изложены ход и результаты экспериментального обучения.

В рамках решения четвертой задачи с помощью мощнейшего инструмента анализа и понимания сложных систем и процессов в науке – метода моделирования (А.М. Новиков, В.С. Стёпин), системно представлены взаимосвязанные компоненты образовательного процесса, позволяющие учесть особенности конкретной образовательной среды и целевой группы обучающихся.

Целевой блок модели включает в себя стратегическую и практическую цели обучения, призванные обеспечить государственный заказ на привлечение в РФ зарубежных студентов, в частности из стран Юго-Восточной Азии, и создание для них оптимальных условий обучения иностранному языку.

Методологический блок модели представлен отобранными подходами и ведущими принципами обучения. Главным является этноориентированный подход. Указанные частнометодические принципы отражают новизну предлагаемой методики обучения: принцип учёта языковой базы обучающегося, принцип использования сравнительного анализа языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), принцип учёта этноспецифических особенностей обучающихся.

Содержательный блок модели определяет образовательный результат – «межкультурную плюрилингвальную компетенцию», которая по своей сути является интегральной и включает три компонента, влияющих на успешность её формирования в целом: 1) иноязычная коммуникативная компетенция; 2) плюрилингвальная компетенция, формирующаяся с опорой на использование языковой триады (ИЯ1, ИЯ2, РЯ), смену функционала языков и ситуативно-обусловленной роли каждого их языков; 3) трёхсторонняя социокультурная компетенция, подразумевающая способность устанавливать диалог культур с помощью сравнения и соизучения социокультурных реалий разных культур, осознавая собственную культурную идентичность.

Также содержание обучения подразумевает отбор тем и языкового материала в строгом соответствии с особенностью данной модели.

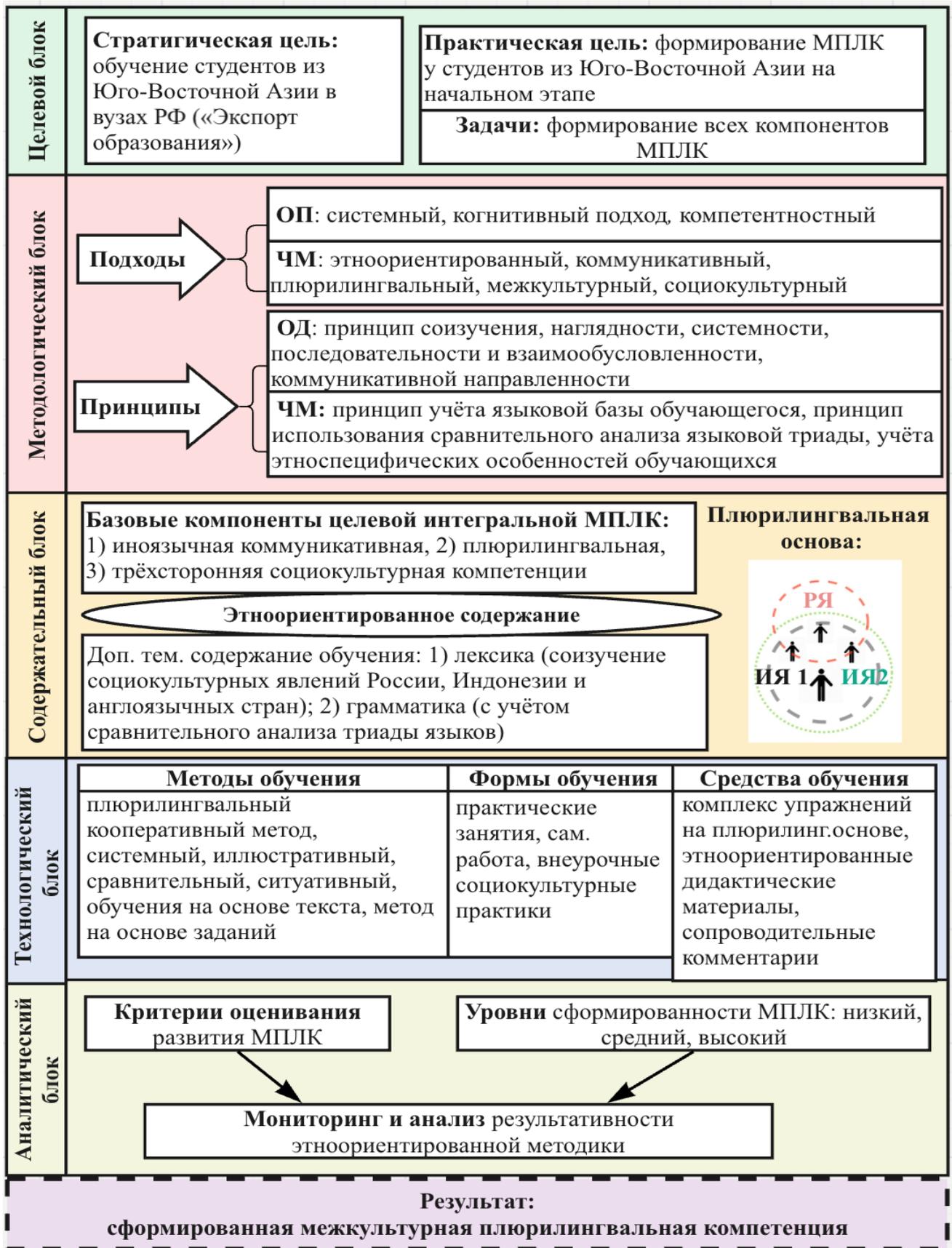


Рис. 1. Этноориентированная модель обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе

В процессе решения пятой задачи мы научно обосновали и описали методику обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе, реализующую этно- и плюрилингвальную направленность в условиях современной поликультурной образовательной среды российского университета.

Данная методика отражена в технологическом блоке модели (Рис. 1, С. 18). Разработанная методика обучения иностранному языку реализуется комплексом активных методов, коммуникативных форм и визуализированных средств обучения. Разработан и применён новый метод – плюрилингвальный кооперативный метод, способствующий актуализации активного взаимодействия всех субъектов учебного процесса в условиях формируемой плюрилингвальной среды (Рис. 2). Метод позволяет реализовать специфику этноориентированного обучения иностранному языку, выстраивая взаимодействие личностей и языков триады поэтапно и функционально значимо с учётом ситуативно-обусловленной роли языков.

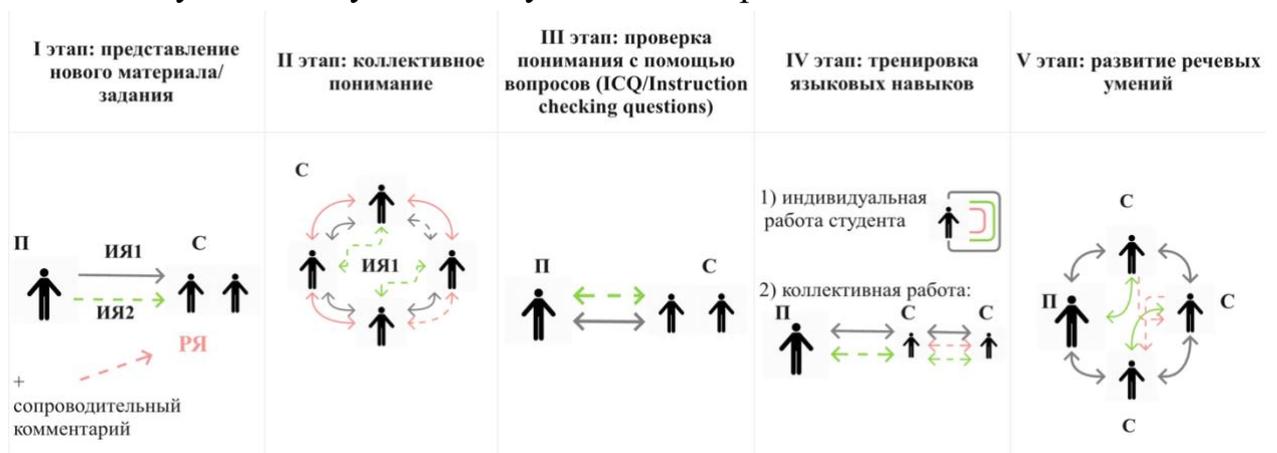


Рис. 2. Этапы плюрилингвального кооперативного метода

Этапы взаимодействия языковой триады встраиваются в структуру занятия и соотносятся с типами упражнений, объединёнными в целостный комплекс: вводно-информационные, когнитивно-сравнительные, познавательно-контролируемые, репродуктивно-языковые и продуктивно-речевые упражнения, направленные на формирование всех компонентов целевой компетенции.

Основным отличием разработанной автором исследования этноориентированной методики обучения иностранному языку является то, что она строится с учётом следующих организационно-методических условий: (1) применяется на начальном этапе обучения в российском университете, (2) дидактические материалы и коммуникация на занятии адаптированы к представителям конкретной этнической группы (индонезийской), (3) в учебную группу входят носители определенной языковой семьи (австронезийской), (4) процесс обучения основан на плюрилингвальной основе (т.е. с использованием языковой триады – родного языка обучающегося (индонезийского), ИЯ1 (изучаемого английского) и ИЯ2 (языка

образовательной среды, русского)), (5) процесс обучения реализуется в поликультурной среде российского университета.

Последняя, шестая задача, призвана проверить эффективность разработанной этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии в ходе экспериментальной апробации.

Организация и проведение опытно-экспериментальной работы осуществлялась в период с 2018 по 2022 гг. Первая апробация проводилась в 2018 г. на базе НИ ТГУ с общим количеством участников (студентов Юго-Восточной Азии: Индонезии, Вьетнама, Лаоса) 38 человек, в возрасте от 19 до 24 лет (мужчин и женщин). Вторая апробация проходила в дистанционном формате (в связи с началом пандемии COVID-19) в 2021–2022 гг. Участниками данного экспериментального обучения были 32 студента из Индонезии в возрасте от 20 до 26 лет (мужчин и женщин). В 2020 г. было организовано онлайн-анкетирование (веб-опрос), в котором приняли участие 75 человек из 14 разных стран в возрасте от 20 до 32 лет, мужчин и женщин. Общее количество участников экспериментального исследования с 2018 по 2022 гг. составило 145 человек.

Структурная организация экспериментальной работы включала три этапа: подготовительный, обучающий, итоговый.

На подготовительном этапе (2018–2021 гг.) с целью выявления запросов обучающихся были проведены онлайн-анкетирование «The Comparative Method in Learning a Foreign Language at the beginning level» и очный опрос студентов Юго-Восточной Азии, проходивших обучение в РФ и за её пределами. Результаты подтвердили предположение, что обучающиеся хотели бы использовать свой родной язык и/или второй иностранный язык во время обучения иностранному языку (64,9 %), а 77% респондентов высоко оценили важность владения преподавателем иностранного языка знаниями о родном языке обучающихся.

Очный опрос выявил, что многих студентов интересует социокультурная составляющая обучения: в курсе «Иностранный язык» студенты хотели бы изучать социокультурные явления разных стран: социокультуры Англии, США, Австралии, Индонезии, России практически одинаковы интересны (от 13 до 15%), разных стран Европы и Азии (9%), чуть ниже – Филиппин (7%). При этом студенты хотели бы больше иметь занятий по темам, связанным с культурой (19%), путешествиями (16%), политикой (15%), образованием (12%), религией (10%), экологией (8%), историей (7%), «другое» (9%).

Перед экспериментальным обучением проводился входной срез для получения эмпирических данных об уровне владения студентами каждым их трёх компонентов целевой межкультурной плюрилингвальной компетенции (далее – МПЛК): 1) иноязычной коммуникативной (далее – ИКК), 2) плюрилингвальной (далее – ПЛК), 3) трёхсторонней социокультурной компетенций (далее – ТСК). В данном исследовании мы выделяем 3 уровня сформированности для всех компонентов межкультурной плюрилингвальной компетенции: низкий, средний, высокий, где соотносим уровни CERF A1 и A2

с низким уровнем (до 66%), В1 и В2 – со средним (67–80%) и С1и С2 – с высоким (80–100%).

Уровень владения первым компонентом (ИКК) устанавливался на основе общепринятых критериев системы CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages). Для проверки уровня владения второй компетенцией (ПЛК) использовалась устная презентация, направленная на установление сформированности умения применять языковой опыт в изучении новых языковых явлений, использовать сравнительный анализ триады языков для достижения учебной и коммуникативной целей в плюрилингвальной среде. Для измерения третьего компонента (ТСК) был проведён анализ результатов выполнения трёх блоков заданий по чтению, письму, говорению, специально разработанных и направленных на сравнение социокультурных реалий трёх стран (Англии, Индонезии и России).

На основе данных для выявления среднего общего результата: в КГ ИКК = 58%, ПЛК = 48%, ТСК = 55%, в ЭГ ИКК = 56%, ПЛК = 52%, ТСК = 57% для вычисления уровня сформированности целевой МПЛК используем программу Excel, формулу =average (A2:A16), и получаем результат в КГ – 54% и в ЭГ – 55%.

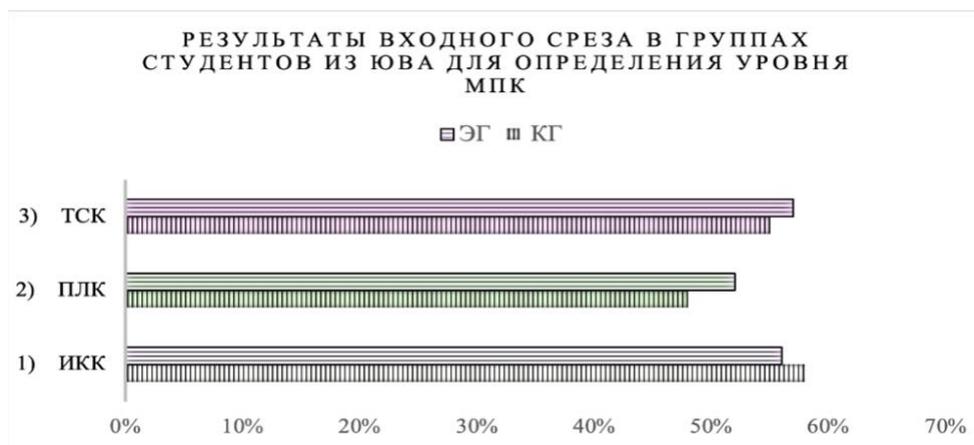


Рис. 3. Результаты входного оценивания сформированности целевой МПЛК в КГ и ЭГ, выраженные в процентах

Исходные эмпирические данные, собранные перед началом экспериментального обучения, констатируют факт, что у всех обучающихся как в КГ, так и в ЭГ компоненты МПЛК находились на одинаково низком уровне (до 60%), что выявило острую востребованность этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на плюрилингвальной основе.

В 2018 г. прошла пилотная апробация методики обучения на базе НИ ТГУ. Благодаря особенности формулы средневзвешенного арифметического значения и 3D модели типа «Heat map scatter plot», составленной на её основе с помощью программы Python, можно наглядно увидеть приоритет выполнения блоков заданий студентами:

$$K_S = \frac{\sum_{i=1}^N W_i S_i}{\sum_{i=1}^N W_i} \text{ где } K_S \text{ – искомая компетенция по каждому студенту, } W_i \text{ –}$$

показатель значимости каждого блока заданий, S_i – баллы, набранные за выполнение блока заданий (блок 1, 2 и 3, в диаграмме – exercise 1, 2, 3), N – количество заданий. Количество точек, соответствующее числу студентов, демонстрирует уровни сформированности искомой компетенции по их сосредоточенности на минимальном «темно-красном» уровне (от 40 до 66%), среднем «красного-оранжевом» (от 67% до 80%) и высоком уровне «жёлтом» (от 80 до 100%).

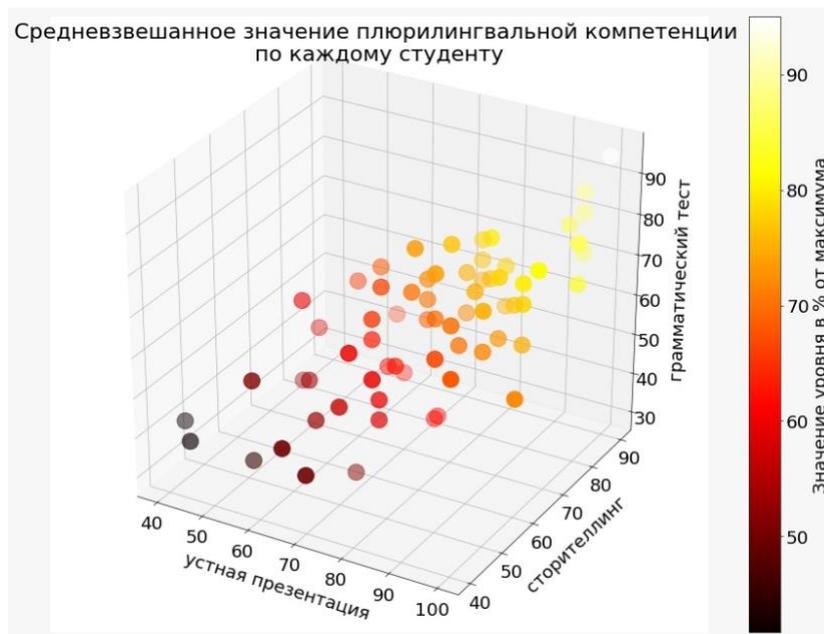


Рис. 4. 3D Визуализация сформированности плюрилингвальной компетенции

Из диаграммы, представленной на рисунке 4, видим, что большая часть точек расположена в «красно-оранжевом» диапазоне, что говорит о среднем уровне ПЛК 70% (средний уровень). Кроме того, большинство точек сформированы вокруг диагональной линии, что означает, что студенты оценили важность выполнения всех видов заданий в одинаковой степени, за исключением нескольких студентов.

На этом этапе полученные эмпирические данные послужили основой для концептуального расширения этноориентированной методики за счёт введения понятия «триада изучаемых социокультур и языков», вбирающая в себя весь языковой и социокультурный опыт обучающихся.

Обучающий этап был нацелен на организацию процесса формирования целевой интегральной компетенции – МПЛК. Основной обучающий эксперимент проходил в группе студентов из Индонезии с октября 2020 по апрель 2021 г. в рамках предмета «Иностранный язык» (английский). Продолжительность курса – 7 месяцев, количество полных часов контактной работы в дистанционном формате составило 55 часов. Занятия проводились два раза в неделю по 60 минут.

Контрольный этап включал проверку сформированности трёх компонентов целевой компетенции, оценивание результатов обучающего эксперимента, анализ успешности этноориентированной методики обучения

иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии (на примере группы студентов из Индонезии).

В таблице 1 можем увидеть, что уровень ИКК сформирован в ЭГ на 4% выше, чем в КГ. Уровень сформированности компетенции в ЭГ с показателем в 69% оценивается как средний. Итоговое оценивание выявило, что ПЛК сформирован в ЭГ на 13% более успешно, чем КГ (67% против 54%). Тогда как ТСК наиболее полно сформирована в ЭГ (72%), с существенным ростом показателя от входного оценивания (57%) до итогового (72%), равного 15%.

Таблица 1

Сравнительная таблица результатов входного и итогового срезов, выявляющая процентное соотношение сформированности компонентов, составляющих целевую МПЛК

Средний коэффициент по группе (%) Составляющие целевой МПЛК	Входной срез		Итоговый срез КГ
	КГ	ЭГ	
ИКК	58%	56%	65%
ПЛК	48%	52%	54%
ТСК	55%	57%	62%
= искомая МПЛК (1+2+3) / 3	54%	55%	60%

Визуально результаты, демонстрирующие сформированность МПЛК у студентов Юго-Восточной Азии, представлены с помощью графика, изображённого на рисунке 5:

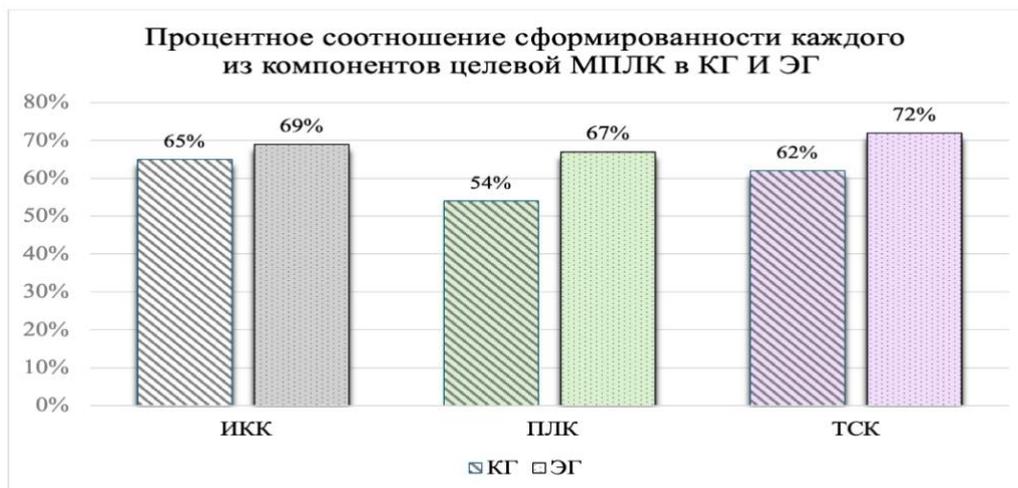


Рис. 5. Процентное соотношение сформированности компонентов, составляющих целевую МПЛК (итоговое тестирование)

Отметим, что если перед началом экспериментального обучения все компоненты МПЛК определялись как практически равные (с небольшой разницей от 1 до 4% как в пользу КГ, так и ЭГ), то в результате экспериментального обучения общий уровень сформированности МПЛК в ЭГ составил 69%, что на 9% выше, чем в КГ (60%). Этот факт свидетельствует об эффективности, предложенной нами этноориентированной методики обучения

иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии (на примере Индонезии) на начальном этапе.

Таким образом, опытно-экспериментальная проверка продемонстрировала эффективность предложенной нами этноориентированной методики обучения иностранному языку студентов Юго-Восточной Азии на начальном этапе. Достоверность полученных результатов подтверждается объективными данными результатов комплексного тестирования, методами количественного и качественного анализа, а также субъективными данными анонимных опросов обучающихся, непротиворечивостью исходных методологических положений работы, опорой на фундаментальные исходные положения и концепции.

В заключении обобщены результаты исследования, сформулированы основные выводы, подтверждающие гипотезу и положения, выносимые на защиту.

Перспективы исследования связаны с дальнейшей разработкой содержания обучения иностранных студентов в условиях образовательной среды российского университета, апробированием методики, например, в рамках кампусного курса, способного расширить возможности для зарубежных студентов, обучающихся в университете по разным образовательным программам и направлениям подготовки. Исследование может развиваться и в направлении расширения и совершенствования системы упражнений, дидактических материалов, теоретических основ, а также в адаптации предложенной методики для иных этнических групп студентов (Южной Азии, Африки, Китая и др.).

Основные результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора (общим объемом – 2,9 п.л., авторский вклад – 2.2 а.л.).

1. Научные статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ от 24 марта 2020 г. для публикации основных результатов диссертации на соискание ученой степени кандидата наук:

1. Рагозина А.В. Плюрилингвальное обучение второму иностранному языку студентов из Юго-Восточной Азии / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Вестник ТГУ: Педагогика (преподавание языков). (Web of science) – 2020. – С. 164–171. – 0.8 / 0.6 а.л.

2. Рагозина А.В. Особенности этноориентированной методики обучения иностранному языку в условиях интернационализации образовательной среды российских университетов / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 228–230. – 0,4 / 0,3 а.л.

3. Ragozina A.V. Comparative analysis of the main characteristics of ‘the language triad’ in ethnooriented teaching / A.V. Ragozina, O.A. Obdalova // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2021. – Вып. 72. – Ч. 2. – С. 230–234. – 0,3 / 0,15 а.л.

4. Рагозина А.В. Учёт этнопсихологических характеристик студентов в процессе обучения их русскому как иностранному (на примере индонезийской группы) / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2022. – № 2(66). – С. 183–191. – 0,75 / 0,6 а.л.

II Материалы научных конференций и статьи в прочих изданиях:

5. Рагозина А.В. Сравнительный анализ способов словообразования в русском, английском, индонезийском и вьетнамском языках в целях определения общей языковой базы / А.В. Рагозина, О.А. Обдалова // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингво-прагматический аспекты. Н. Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н. И. Лобачевского, 2021. – С. 202–207. – 0,3 / 0,2 а.л.

6. Рагозина А.В. Особенности мотивации к речевой деятельности у студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона // Философия и наука в культурах Запада и Востока: сборник статей по материалам II Всероссийской научной конференции с международным участием (6–7 июня 2018 г.). Томск: Издательский Дом ТГУ, 2018. – С. 78–79. – 0,18 а.л.

7. Рагозина А.В. Полилингвальное образование в Юго-Восточной Азии (на примере Индонезии) // Материалы V Всероссийского научно-методического семинара (НМС-22) «Иноязычное образование и межкультурная коммуникация в поликультурном пространстве». – Уфа. 2022. – С. 293–294. – 0,17 а.л.