

И.В. Якушева, О.А. Марина, О.А. Демченкова

ВЛИЯНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И ВЫПУСКНИКОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ ВЗГЛЯДОВ СТУДЕНТОВ НА ИНОЯЗЫЧНЫЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлены результаты исследования, проведенного на факультете мировой экономики и международных отношений Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» среди студентов разных ступеней обучения, работающих выпускников факультета и преподавателей. Целью исследования являлось выявление мотивирующих факторов, способных формировать взгляды студентов на изучение профессионально ориентированного иностранного языка.

Ключевые слова: обучение иностранным языкам для специальных целей (LSP); мотивация к изучению ESP; факторы формирования мотивации; профессиональный иноязычный контекст.

Введение

Необходимость знания иностранного языка для удовлетворения актуальных профессиональных потребностей широко обсуждается как в зарубежных [1, 2], так и в российских исследованиях по преподаванию иностранных языков [3, 4]. По мнению ректора Московского государственного лингвистического университета И.А. Краевой, показателем качества профессионального языкового образования является достижение уровня, соответствующего современным потребностям общества и интересам развивающейся в профессиональном отношении личности [5].

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования не только определяют результаты и структуру учебных программ обучения иностранным языкам, но и предусматривают значительную академическую свободу в обеспечении соответствия содержания учебных программ как установленным в программах дисциплин индикаторам достижения компетенций, так и требованиям рынка труда. Например, обновленные программы бакалавриата¹ подчеркивают необходимость разработки учебных планов, основанных на анализе профессиональных потребностей, с целью обеспечения эффективной коммуникации в поликультурной профессиональной среде.

Сложность создания курсов, удовлетворяющих подобным комплексным требованиям, объясняется, помимо других возможных причин, современными тенденциями в обучении профессионально ориентированному языку (Language for Specific Purposes – LSP), которые становится все труднее обобщить или представить в виде статичной модели. Очевидно, что модель курса LSP должна рассматриваться как вариативная система, которая содержит нестабильные элементы [6].

Для определения таких нестабильных элементов на факультете мировой экономики и международных отношений Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) был реализован исследовательский проект. В основе этого проекта лежало предположение, что одним из путей повышения качества иноязычной подготовки студентов в новом экономическом и политическом контексте может явиться переосмысление одного из

самых влиятельных факторов эффективности обучения – мотивации [7].

Обзор литературы

Хотя данное исследование посвящено преподаванию любого иностранного языка для профессиональных/специфических целей (LSP), цитируются в большинстве случаев теоретические основы исследований в обучении английскому языку (English for Specific Purposes – ESP), поскольку идеи в области ESP получают преимущественное развитие и освещение в научной литературе. Эта тенденция, как ожидается, будет набирать силу, особенно с усилением позиций английского языка.

Анализ потребностей Needs Analysis (NA) в настоящее время стал одной из отличительных черт программ курса ESP и «считается фундаментом, на основе которого принимаются все другие решения» [2]. Однако, несмотря на множество существующих моделей NA, ощущается недостаток практических методологических рекомендаций в отношении того, как реализовать NA в области обучения как английскому языку [8], так и другим языкам.

Настоящее исследование ставило своей целью внести вклад в понимание процессов, формирующих взгляды студентов на потребности в обучении иностранным языкам для специальных целей в свете современных реалий, и сформулировать практические рекомендации по усилению мотивирующих факторов с использованием полученных данных NA. Исследование опиралось на взгляды современной российской методической науки в отношении формирования мотивации в целом [9, 10], на этапе высшего образования [11, 12], а также при изучении иностранных языков [7, 13]. Рассматривались современные положения зарубежных исследований об учебной мотивации [14] и влиянии субъективных потребностей учащихся на процесс обучения ESP [15].

Основными теоретико-методологическими положениями являлись определение мотива как побуждения к деятельности, порожденного системой потребностей человека [7], и признание важной роли внутреннего отношения к учебной деятельности в формировании нацеленности обучающегося на отдельные стороны учебной работы [4, 7]. Внутренняя и внешняя

мотивации рассматривались в рамках исследования как «континуум форм мотивационной регуляции», при которой возможна связь внешних факторов и саморегуляции учащихся [16]. Предполагается, что академические успехи студентов зависят в том числе и от их субъективной оценки организационно-педагогических условий [17].

Учитывая динамическую природу мотивации, обучение иностранным языкам рассматривалось в модели Направленных мотивационных потоков (Directed Motivational Currents DMCs) [14]. В российской науке эта концепция существует как теория «влияния состояния вовлеченности в поток и внутренней мотивации учащихся на подход к организации образовательной среды» [18]. Согласно этой теории внутренняя мотивация в изучении иностранного языка динамична, основана на ясном понимании целей обучения и мотивирующего фактора. Особый интерес в рамках данного исследования представляют предположения, что такими мотивирующими факторами могут являться непосредственно преподаватели [19], а также возможность «осмысленного выбора активности» [16]. Например, было отмечено, что студенты обращают особое внимание на учебный материал, который совпадает с их представлением о том, «какими они себя видят в будущем» [20].

В данном исследовании были поставлены следующие вопросы:

– в какой степени взгляды студентов на содержание обучения иностранным языкам совпадают с представлениями работающих выпускников факультета, с одной стороны, и преподавателей – с другой;

– в какой степени преподаватели и выпускники влияют на формирование студенческих взглядов на обучение как процесс, способствующий осознанию своих потенциальных потребностей.

Методы

Был проведен сравнительный анализ ответов четырех групп респондентов НИУ ВШЭ: студентов 1-го, 3-го и 4-го курсов 2019–2020 гг. обучения (30, 31 и 49 человек соответственно), их преподавателей (39 человек) и выпускников 2013–2019 гг. факультета мировой экономики и международных отношений (35 человек). Для выбора участников было использовано несколько процедур: процедура гнездовой выборки в объеме 30% от общего числа студентов в год обучения, метод «снежного кома» и выборки участников, согласившихся на опрос, соответственно.

Вопросы анкеты для сбора данных были адаптированы из исследования Г. Тайлифер [21] и проекта QALSPELL программы Европейской Комиссии². В процессе исследования использовались три версии одного и того же вопросника, которые варьировали, чтобы не включать элементы, не относящиеся к отдельным целевым группам. Предложения представителей из каждой группы участников, ответивших на пилотную версию вопросника, были учтены при составлении окончательного ва-

рианта. Респонденты пилотной версии вопросника были впоследствии исключены из процесса сбора данных.

Однофакторный ANOVA проводился с целью оценить, насколько различаются групповые средние показатели и какова вероятность случайного возникновения различий. Для полного анализа различий использовались тест Тьюки (HSD) и апостериорные тесты Бонферрони и Холма.

Результаты

1. Представления и ожидания участников исследования. Студенты факультета мировой экономики и международных отношений изучают два языка в течение четырех лет обучения. Они выбирают язык специализации из пяти европейских (испанский, португальский, немецкий, французский, итальянский) и трех восточных (китайский, японский, арабский), английский язык является обязательным.

Студенты ожидают, что их основными рабочими иностранными языками для профессиональных целей будут китайский и испанский языки (по 29% для каждого), за которыми следуют немецкий и итальянский (по 14%) и далее французский и португальский языки. При этом для большинства выпускников (60%) английский язык является основным иностранным языком, используемым в профессиональном контексте, 9% в качестве основного указывают японский язык, 9% – китайский.

На момент опроса выпускники в основном работали в России (68,6%), примерно одна треть (31,4%) – за границей, из которых только 5,7% работали в англоязычной стране (США). Основными областями профессиональной деятельности выпускников являлись внутренняя и международная торговля (34,3%), финансы (14,3%), логистика и научная деятельность (по 11,4%), консалтинг (8,6%), страхование (5,7%), информационные технологии (5,7%) и маркетинг (2,9%). Большинство из них на момент опроса работали специалистами в соответствующих областях (48,6%); остальные были заняты в качестве менеджеров (22,9%), администраторов (14%).

2. Контекст использования иностранного языка в профессиональных целях. Представления студентов и преподавателей об использовании иностранного языка в профессиональном контексте с точки зрения места (страны) и частоты использования языка отклоняются от того, в котором функционируют выпускники (рис. 1).

Во-первых, студенты, выбрав такой факультет, ожидают, что будут работать и общаться преимущественно в среде носителей языка и/или в странах, где выбранный и изучаемый ими язык является родным. Выпускники поставили такое общение на последнее место после России и стран, где иностранный язык (в подавляющем большинстве английский) не является родным. Интересен тот факт, что оптимистические ожидания студентов сходны с ожиданиями преподавателей, что легко объясняется спецификой факультета.

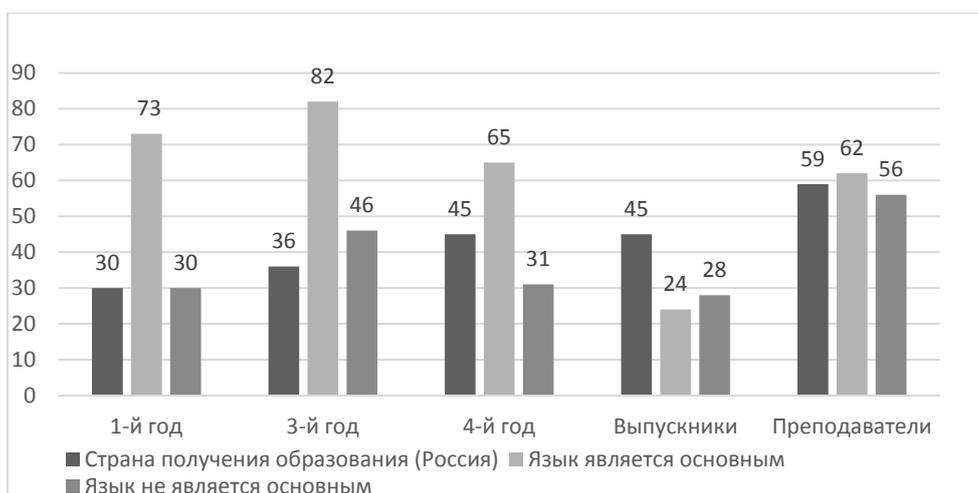


Рис. 1. Место иноязычного общения (здесь и далее в % респондентов)

Во-вторых, наблюдаются заметные различия во взглядах студентов и выпускников на характер и ситуации иноязычного общения: будет ли общение

формальным или неформальным, прямым или опосредованным через телефон или интернет (рис. 2).

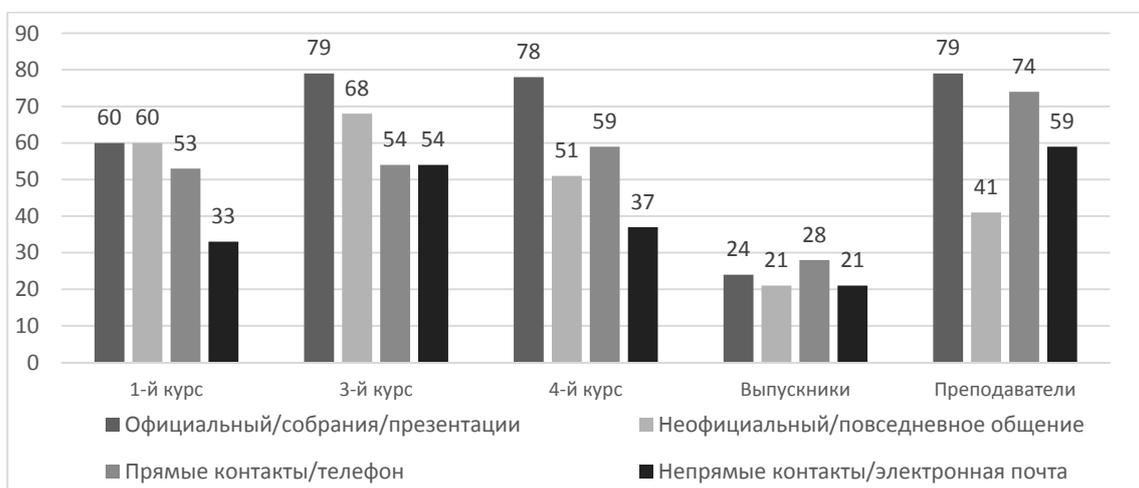


Рис. 2. Характер иноязычного общения

Преподаватели и студенты выпускного курса на первое место ставят устную коммуникацию на собраниях, совещаниях и презентациях, в то время как в профессиональной практике выпускников доминирующим видом иноязычной устной коммуникации является формальное общение на иностранном языке по телефону/интернету.

Оценивая частоту использования языковых навыков, соответствующих видам речевой деятельности, на своем рабочем месте (рис. 3), почти все бывшие выпускники отмечают, что они должны очень часто читать на иностранном языке (93%). Текстами, с которыми они преимущественно работают, являются письма (29%), контракты (14%), инструкции (13%) и специальная литература (13%).

Письмо является второй наиболее регулярной деятельностью для 78% выпускников. Работающие выпускники часто пишут деловые письма (81%), электронные сообщения (78%), выполняют переводы (41%), а также составляют меморандумы (19%), обзоры профессиональной литературы (15%) и доклады (11%).

Работающие выпускники сообщили, что их умение слушать требуется «очень часто» при прослушивании презентаций (52%), профессиональных разъяснений (48%) и инструкций (37%). Они также говорят на иностранном языке «очень часто» (59%), и «довольно часто» (19%), причем примерно половину ситуаций устной коммуникации представляют телефонные разговоры (53%). Таким образом, процент использования навыков говорения ниже по сравнению с чтением и письмом.

Следует отметить, что студенты 4-го курса оказались наиболее точными в своих прогнозах, касающихся устной речи и восприятия на слух. Важным результатом опроса являются данные о значительной недооцененности студентами частотности таких языковых навыков, как чтение и письмо. Использование этих данных с акцентом на сравнение с мнением выпускников может быть использовано преподавателями для формирования правильной мотивации студентов при работе над чтением и письмом.

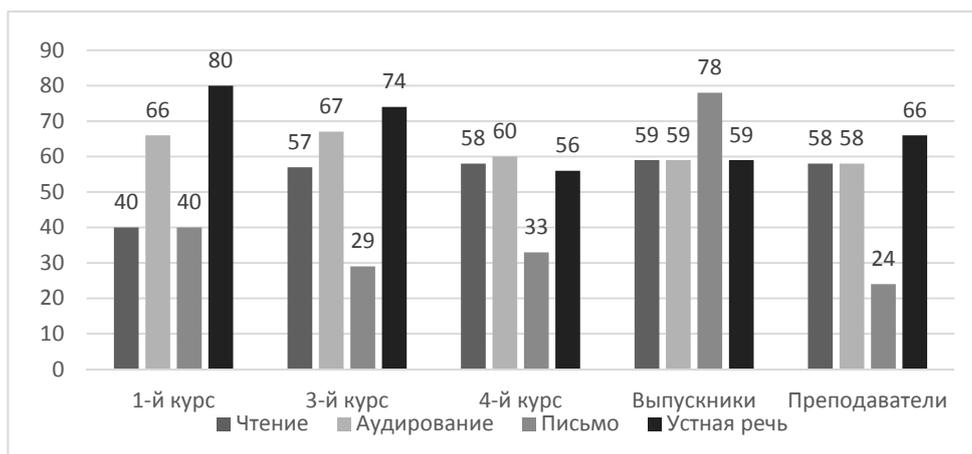


Рис. 3. Частотность использования навыков иноязычной речевой деятельности в профессиональном контексте

3. *Значение языковых навыков в профессиональной деятельности.* Результаты исследований указывают на различия в оценке важности

каждого из четырех видов речевой деятельности на разных этапах профессиональной занятости выпускников.

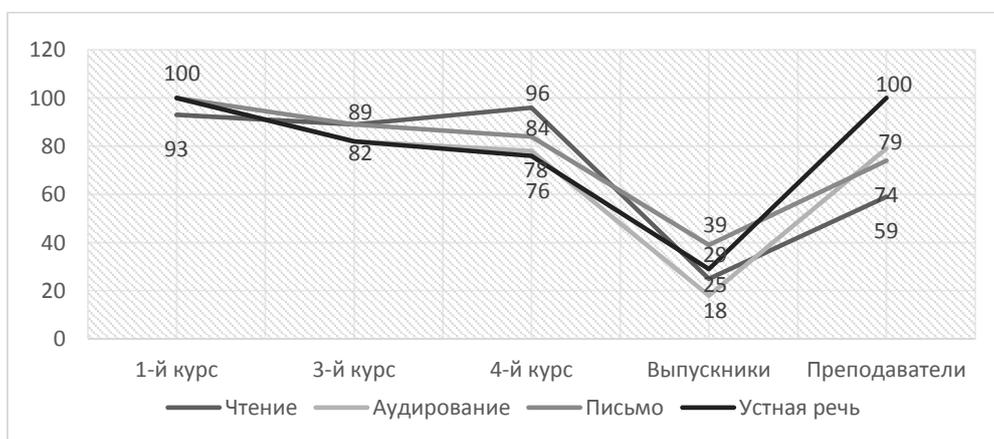


Рис. 4. Значение навыков иноязычной речевой деятельности для устройства на работу

В процессе трудоустройства наиболее востребованными для выпускников являлись навыки письма (39 %) и устной речи (29%), что может объясняться необходимостью написать резюме и принять участие в интервью с потенциальными работодателями. При этом на рабочем месте именно в использовании этих навыков выпускники чувствуют себя наименее уверенно: только 57% выпускников были удовлетворены своими навыками письма, лишь 43% чувствуют себя уверенно в устном общении. Более чем 60% выпускников объяснили неуверенность в устной речи неудачу в своей первой попытке получить работу, связанную с использованием иностранного языка.

Студенты и преподаватели факультета оценивают все четыре вида речевой деятельности как весьма важные для успешного трудоустройства. Однако только студенты 4-го года обучения высоко оценили значимость письма, что отличает их от студентов 3-го курса и преподавателей. Как и ожидалось, студенты 1-го курса не смогли расставить приоритеты, отвечая на соответствующий вопрос (рис. 4).

В ответах на вопрос об использовании иностранного языка непосредственно на рабочем месте выявлено, что большинство респондентов во всех группах придают большое значение всем четырем видам речевой деятельности (более 90% по каждому отдельному виду деятельности) (рис. 5). Особенно заметен контраст в определении выпускниками большей важности и необходимости владения иностранными языками на рабочем месте (до 93%) по сравнению с ролью иностранного языка при трудоустройстве.

Среди всех студентов именно 4-й курс наиболее адекватно оценивает роль письменных навыков для своих профессиональных целей. Однако все студенты (особенно 3-го курса) склонны недооценивать важность навыков чтения, с чем не согласны как выпускники, так и преподаватели.

При оценке трудностей в использовании иностранного языка обращают на себя внимание различия в мнениях разных групп респондентов (рис. 6).

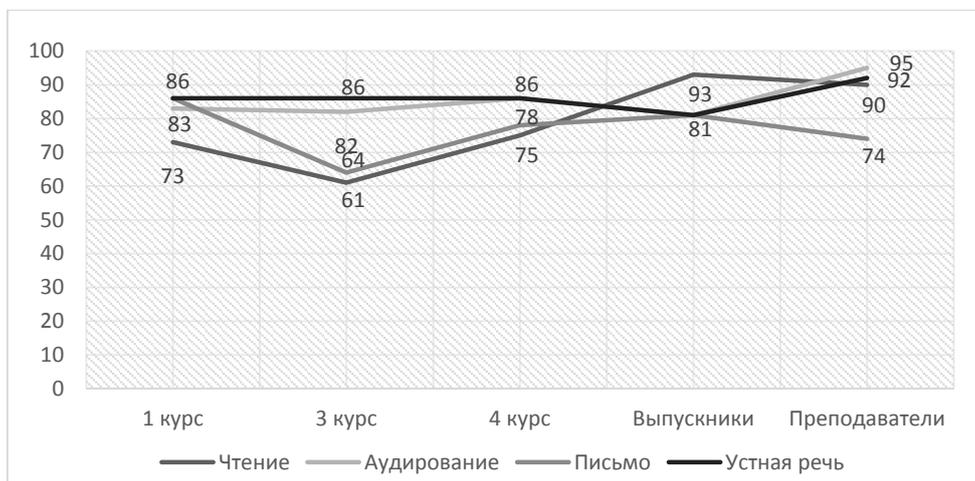


Рис. 5. Важность навыков иноязычной речевой деятельности для функционирования в профессиональном контексте

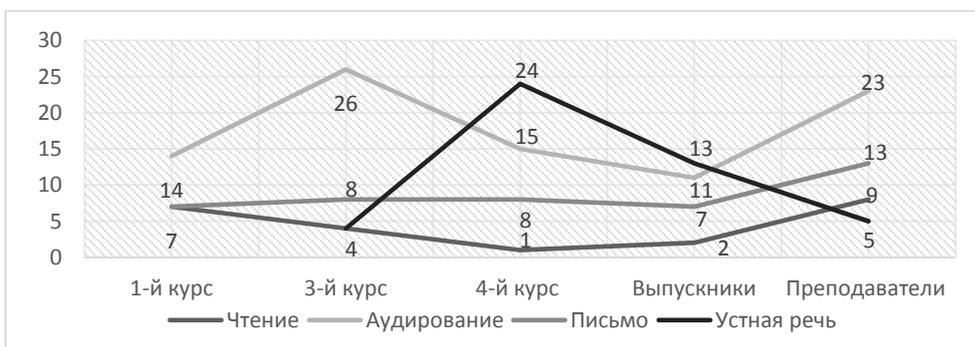


Рис. 6. Текущие трудности в использовании иностранного языка

Особенно заметно, что студенты 3-го курса и преподаватели не акцентируют внимание на сложностях в достижении необходимого уровня развития устной речи. Студенты 4-го курса и выпускники подчеркивают важность и необходимость достижения высокого уровня навыков устной коммуникации для профессионального использования.

4. *Сводный анализ данных.* Однофакторный ANOVA проводился с целью оценить, насколько различаются групповые средние показатели и какова вероятность того, что различия возникли случайно. Апостериорные тесты включали объединенный тест Бонферрони и Холма, тест Тьюки (HSD) использовался для полного анализа различий между группами.

Результаты ANOVA ответов респондентов по группам демонстрирует рассчитанное значение

$F(6,0311)$, которое значительно превышает единицу ($F > 1$) при показателе p ниже $0,05$ ($p = 0,0002$), что указывает на более значительные вариации между группами, чем внутри групп. Из этого можно заключить, что группирующая переменная (год обучения) играет роль в формировании взглядов студентов.

Тест Тьюки (HSD) при сравнении со взглядами выпускников показал коэффициент большего различия ($p < 0,01$) для 1-го курса и преподавателей и коэффициент меньшего различия ($p < 0,05$) для 3-го курса (табл. 1). Для 4-го курса и выпускников расхождения в ответах являются статистически незначимыми. Меньший показатель разницы Q для данных 4-го курса (4,6436) по сравнению с 1-м курсом (5,7963) и 3-м курсом (4,7088) также указывает на значительное уменьшение диапазона расхождения для 4-го курса и выпускников.

Таблица 1

Результаты теста Тьюки (HSD)

Сравниваемые группы	Тьюки (HSD)		Коэффициент различия
	статистика Q	значение p	
1-й курс – выпускники	5,7963	0,0010053	$p < 0,01^{**}$
3-й курс – выпускники	4,7088	0,0106250	$p < 0,05^*$
4-й курс – выпускники	1,4246	0,8331633	незначительный

(* – значимые; ** – более значимые).

Взгляды студентов 4-го курса также продемонстрировали меньший коэффициент отклонения от взглядов выпускников в тесте Бонферрони и Холма (табл. 2), что подтверждает выводы предыдущего теста.

Интересными представляются данные о более значительном расхождении взглядов преподавателей на потребности студентов в изучении иностранных языков в целом, чем у студентов 4-го курса.

Таблица 2

Результаты объединенного теста Бонферрони и Холма

Сравниваемые группы	Бонферрони значение p	Различие	Холм значение p	Различие
1-й курс – выпускники	0,0008755	$p < 0,01^{**}$	0,0007879	$p < 0,01^{**}$
3-й курс – выпускники	0,0123898	$p < 0,05^*$	0,0099119	$p < 0,01^{**}$
4-й курс – выпускники	0,0143593	$p < 0,05^*$	0,0100515	$p < 0,05^*$
преподаватели – выпускники	0,0004283	$p < 0,01^{**}$	0,0004283	$p < 0,01^{**}$

(* – значимые; ** – более значимые).

Наиболее вероятное объяснение состоит в том, что, во-первых, значительное число студентов 4-го курса имеют опыт частичного трудоустройства, что предоставляет им возможность скорректировать свои взгляды на изучение языка. Во-вторых, передача иностранных языков происходит через личные контакты со студентами, в то время как преподаватели редко поддерживают тесные связи с выпускниками. В этом смысле, наверное, можно предположить, что произошла корректировка ожиданий у студентов 4-го курса, «подстройка» под действительность под влиянием выпускников, которые включились в активную трудовую деятельность. Таким образом, взгляды студентов 4-го курса кажутся более адаптированными к реалиям потенциальной профессиональной деятельности, чем представления преподавателей.

Заключение

Полученные в процессе опроса данные позволяют сделать ряд выводов, которые могут стать основой при разработке и внедрении эффективных учебных программ.

Во-первых, результаты исследований могут указывать на различия в определении важности языковых навыков в разных профессиональных контекстах и на разных этапах профессиональной занятости. Студенты в значительной степени недооценивают востребованность чтения и письма на рабочем месте. Они, скорее, склонны придавать повышенное значение устной иноязычной коммуникации в условиях профессиональной деятельности.

Во-вторых, представления студентов и преподавателей относительно роли иностранных языков в профессиональной деятельности не всегда совпадают с действительностью. Это касается места (страны) и частоты использования иностранного языка. Без правильной ориентации в рамках занятий выпускникам может потребоваться психологическая и лингвистическая корректировка поведения для адаптации к реальности межнационального и межкультурного общения.

Необходимо подчеркнуть, что речь идет об относительно заметных, но не радикальных статистических расхождениях взглядов групп респондентов, что, на наш взгляд, является положительным фактом. Это может подтверждать, что студенты и преподаватели в целом достаточно трезво оценивают перспективы и особенности использования иностранного языка в

профессиональной деятельности. Однако это наблюдение не снижает важности корректировки учебных программ в соответствии с изменениями в профессиональном контексте межкультурной коммуникации.

Отсюда следует вывод, что для обеспечения качественного обучения языку профессиональной коммуникации в рамках ограниченного числа учебных часов необходимо обращать особое внимание на наиболее вероятный профессиональный и культурный контекст использования необходимых языковых навыков на разных этапах будущей практической деятельности студентов.

Наконец, результаты исследования могут указывать на тот факт, что мнение преподавателей и выпускников, работающих в реальном секторе, может оказывать влияние на формирование взглядов студентов на процесс обучения, их будущие потребности и, следовательно, на формирование мотивации к эффективному обучению. С одной стороны, ответы студентов подтверждают сформированную способность реагировать на новые вводные для адаптации своего учебного поведения. С другой стороны, очевидно, что авторитет преподавателей в формировании взглядов и ожиданий студентов старших курсов не в полной мере востребован, в то время как он представляет потенциал, который может быть использован при формировании готовности студентов к активной осмысленной работе в процессе обучения.

Результаты опроса показывают, что для решения проблемы обеспечения адекватной организации и содержания обучения в вузе необходим систематический сбор данных по иноязычным профессиональным потребностям выпускников с целью распространения результатов подобных исследований среди преподавателей и студентов, что, в свою очередь, должно повысить понимание студентами соответствия программ иноязычного обучения их будущей профессиональной деятельности. Именно разносторонняя систематическая научная информация об актуальных процессах, имеющих значение для содержания и организации учебного процесса, должна лежать в основе адекватного управления его развитием.

Показателем качества языковой подготовки в высшем профессиональном образовании должна стать готовность студентов справляться с профессиональными задачами, возникающими на динамично развивающемся и меняющемся рынке труда. Регулярные встречи преподавателей с выпускниками могут быть использованы для своевременной корректировки учебных планов и методических стратегий. В ситуа-

ции постоянных дискуссий преподавателей иностранных языков о том, как учить и чему учить, выделяются группы сторонников профессионально ориентированного обучения иностранному языку, с одной стороны, и тех, кто, не имея опыта работы в неязыковом вузе, считают, что приоритетной задачей является общелитературный язык. Опросы выпускников четко указывают на целесообразность изучения профессионального языка, одновременно показывая, что такие опросы могут служить эффективным и доступным инструментом определения профессиональных запросов работодателя. Профессиональные запросы долж-

ны лежать в основе разработки и корректировки учебных программ.

При обучении иностранным языкам в неязыковых вузах с ограниченной сеткой часов грамотно отобранное содержание, определение приоритетности в развитии различных языковых навыков, понимание потенциальных ситуаций использования иностранного языка способствуют повышению мотивации студентов при обучении, служат профессиональному развитию личности и одновременно поднимают шансы на успешную профессиональную карьеру.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (2011). URL: <http://минобрнауки/рф/документы/924924>

² European Commission. 2005. Thematic Network Project in the Area of Languages Synthesis report. URL: <http://eacea.ec.europa.eu>

ЛИТЕРАТУРА

1. Basturkmen H.L., Wette R. English for academic purposes // The Routledge Handbook of English Language Teaching / G. Hall (ed.). Abingdon, Oxon : Routledge, 2016. P. 164–176.
2. Belcher D. English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life // TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40 (1). P. 133–156.
3. Сафонова В.В. Полезные уроки общеевропейской международной интеграции и профессионального межкультурного общения в условиях исследовательской кооперации // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 9–22.
4. Соловова Е.Н. Английский язык для специальных целей: чему учить, когда начинать и как проверять? // Английский язык для нефилологов. Проблемы ESP. Воронеж : Истоки, 2009. С. 5–13.
5. Краева И.А. Политика МГЛУ в обеспечении качественного лингвистического образования // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия Образование и педагогические науки. 2018. Вып. 2. С. 9–17.
6. Тарева Е.Г. Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики / отв. ред. Е.Г. Тарева. М. : Логос, 2014.
7. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991.
8. Long M. Second Language Needs Analysis. Cambridge : Cambridge University Press, 2005.
9. Варганова И.И. К проблеме диагностики мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1998. № 2. С. 80–87.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000.
11. Иванюшина В.А., Александров Д.А., Мусабиров И.Л. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 229–250.
12. Малошонок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121.
13. Квач Н.В. Формирование профессиональной готовности студентов технических вузов средствами мотивации к изучению иностранного языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2005.
14. Dornyei Z., Henry A., Muir C. Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions. New York : Routledge, 2016.
15. Kazar S.G., Mede E. The Perceptions of ESP Students' Target Needs: A Case Study // Procedia: Social and Behavioral Sciences. 2015. № 191. P. 2526–2530.
16. Гордеева Е.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 1–11.
17. Рождественская Е.М., Жаворонок А.В. Субъективная оценка организационно-педагогических условий проектной работы бакалавров // Вестник Томского государственного университета. 2018. № 434. С. 167–177.
18. Водяха С.А., Водяха Ю.Е. Состояние вовлеченности в поток и внутренняя мотивация как детерминанты успешности создания виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 35–39.
19. Dornyei Z., Kubanyiova M. Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2014.
20. Kaplan A., Hanoch F. Motivation and Identity: The Relations of Action and Development in Educational Contexts – An Introduction to the Special Issue // Educational Psychologist. 2009. Vol. 44 (2). P. 73–77.
21. Taillefer G.F. The professional language needs of Economics graduates: Assessment and perspectives in the French context // English for Specific Purposes. 2006. Vol. 26 (2). P. 135–155.

Статья представлена научной редакцией «Педагогика» 12 января 2021 г.

Teachers' and Graduates' Influence on the Formation of Students' Views on Foreign Language Needs in Their Professional Activities

Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal, 2021, 467, 92–99.

DOI: 10.17223/15617793/467/12

Irina V. Yakusheva, Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: iyakusheva@hse.ru

Olga A. Marina, Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: omarina@hse.ru

Oksana A. Demchenkova, Higher School of Economics (Moscow, Russian Federation). E-mail: odemchenkova@hse.ru

Keywords: teaching foreign languages for special purposes; motivation to study ESP; factors of motivation formation; professional foreign language context.

The present article reports on a study conducted at the National Research University Higher School of Economics (NRU HSE). The study aims to find new ways to design and implement efficient practice-oriented foreign language courses which would comply with these requirements and meet specific workplace demands. Rethinking the factors which shape students' motivation based on their understanding of learning goals is considered as one of the ways to increase learning effectiveness. The research aim is to provide comparative analysis of students' perception of learning needs, their instructors' vision of learning needs, and perceived needs of the employed NRU HSE graduates. The second aim is to understand to what extent teachers and graduates may influence students' views on learning as a process that comply with their potential foreign language needs at workplace. The data were drawn from 184 questionnaires. The survey items were adopted from the questionnaires in Taillefer's (2006) study and the QALSPELL project (2005), a part of the European Commission program. Participants of this study consisted of the following groups: 1st-, 3rd- and 4th-year non-language major students of 2019–2020; their foreign language instructors; and employed graduates of 2013–2019. The cluster random sampling procedure in the amount of 30% of the total number of students per year of study and the snowball method and convenience sampling were used for the graduates and instructors respectively to select the participants. The data from the completed questionnaires on four language skills, the context of both current foreign language education programs and the use of a foreign language at the workplace were analyzed. One-way ANOVA, Tukey's (HSD), and Bonferroni and Holm's post hoc tests were performed to assess the significance of group means difference and control error rates. The findings indicate the difference in the weight the groups ascribe to the four foreign language skills: students largely underestimate the importance of reading and writing in the workplace. Moreover, the students' and foreign language instructors' perceptions of professional context for foreign language use deviate from those of the graduates. The differences concern the frequency of using foreign language as well as national and cultural environment. Finally, the students' perception of their language needs change with the year of study. Thus, the analysis revealed the dynamic character of students' motivational self-regulation under the influence of such explicit active factors as the instructors' views on the teaching context and its effectiveness, the graduates' real needs at the working place, and the students' perception of their future professional language needs to be met and reflected in the course of teaching. The findings are discussed in light of their practical implications for designing, implementing, and aligning of foreign language courses to meet workplace demand.

REFERENCES

1. Basturkmen, H.L. & Wette, R. (2016) English for academic purposes. In; Hall, G. (ed.) *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. Abingdon, Oxon: Routledge. pp. 164–176.
2. Belcher, D. (2006) English for Specific Purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Quarterly*. 40 (1). pp. 133–156.
3. Safonova, V.V. (2015) Useful Lessons in Pan-European International Integration and Professional Intercultural Communication in the Context of Research Cooperation. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya – Bulletin of Moscow University. Ser. 19. Linguistics and Cross-Cultural Communication*. 4. pp. 9–22. (In Russian).
4. Solovova, E.N. (2009) Angliyskiy yazyk dlya spetsial'nykh tseyly: chemu učit', kogda nachinat' i kak proveryat'? [English for Specific Purposes: What to Learn, When to Start, and How to Test?]. In: *Angliyskiy yazyk dlya nefilologov. Problemy ESP* [English for non-philologists. ESP problems]. Voronezh: Istoki. pp. 5–13.
5. Kraeva, I.A. (2018) MSU Policy of Qualitative Linguistic Education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Ser. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki – Vestnik of Moscow State Linguistic University. Education and Teaching*. 2. pp. 9–17. (In Russian).
6. Tareva, E.G. (ed.) (2014) *Mezhkul'turnoe inoyazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki* [Intercultural foreign language education: linguodidactic strategies and tactics]. Moscow: Logos.
7. Zimnyaya, I.A. (1991) *Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Prosveshchenie.
8. Long, M. (2005) *Second Language Needs Analysis*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
9. Vartanova, I.I. (1998) K probleme diagnostiki motivatsii [On the problem of diagnosing motivation]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14: Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 2. pp. 80–87.
10. Il'in, E.P. (2000) *Motivatsiya i motivy* [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Piter.
11. Ivanyushina, V. A., Aleksandrov, D. A. & Musabirov, I. L. (2016) Struktura akademicheskoy motivatsii: ozhidaniya i sub'ektivnye tsennosti osvoeniya universitetskogo kursa [The structure of academic motivation: expectations and subjective values of mastering the university course]. *Voprosy obrazovaniya*. 4. pp. 229–250.
12. Maloshonok, N.G., Semenova, T.V. & Terent'ev, E.A. (2015) Uchebnaya motivatsiya studentov rossiyskikh vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmysleniya [Educational motivation of Russian university students: the possibilities of theoretical comprehension]. *Voprosy obrazovaniya*. 3. pp. 92–121.
13. Kvach, N.V. (2005) *Formirovanie professional'noy gotovnosti studentov tekhnicheskikh vuzov sredstvami motivatsii k izucheniyu inostrannogo yazyka* [Formation of professional readiness of technical university students by means of motivation to learn a foreign language]. Abstract of Pedagogy Cand. Diss. Kaluga.
14. Dornyei, Z., Henry, A. & Muir, C. (2016) *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York: Routledge.
15. Kazar, S.G. & Mede, E. (2015) The Perceptions of ESP Students' Target Needs: A Case Study. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 191. pp. 2526–2530.
16. Gordeeva, E.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2013) Vnutrennyaya i vneshnyaya uchebnaya motivatsiya studentov: ikh istochniki i vliyanie na psikhologicheskoe blagopoluchie [Students' internal and external educational motivation: sources and impact on psychological well-being]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 1–11.
17. Rozhdestvenskaya, E.M. & Zhavoronok, A.V. (2018) Subjective Assessment of Organizational and Pedagogical Frameworks of Bachelors' Project Work. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 434. pp. 167–177. (In Russian). DOI: 10.17223/15617793/434/23
18. Vodyakha, S.A. & Vodyakha, Yu.E. (2013) Sostoyanie vovlechenosti v potok i vnutrennyaya motivatsiya kak determinanty uspekhov sozdaniya virtual'noy obrazovatel'noy sredy [Involvement in the flow and internal motivation as determinants of the success of creating a virtual educational environment]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 4. pp. 35–39.
19. Dornyei, Z. & Kubanyiova, M. (2014) *Motivating learners, motivating teachers: Building vision in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
20. Kaplan, A. & Hanoch, F. (2009) Motivation and Identity: The Relations of Action and Development in Educational Contexts—An Introduction to the Special Issue. *Educational Psychologist*. 44 (2). pp. 73–77.
21. Taillefer, G.F. (2006) The professional language needs of Economics graduates: Assessment and perspectives in the French context. *English for Specific Purposes*. 26 (2). pp. 135–155.

Received: 12 January 2021