

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Формирование лингвистической культуры в процессе преподавания студентам высших учебных заведений лексических дисциплин

Ольга Николаевна Багмат

Ассистент кафедры иностранных языков
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы
Москва, Россия
olgabagm@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 27.02.2024
Принята 01.03.2024
Опубликована 15.04.2024

УДК 811.161.1:378.147:81'243.7
DOI 10.25726/b5463-1784-8935-w
EDN FFTNKN
ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)
OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Аннотация

Лингвистическая культура позволяет человеку общаться и понимать не только само значение слов, но также и определить возможности по формированию среды, в которой происходит развитие понимания лексики. Необходимо не только развивать понимание культуры иноязычного государства в процессе пребывания в нем, но также и обучать подобной культуре при изучении самого языка. Необходимость сочетания подобных компонентов и определяет актуальность проводимого исследования. Новизна работы заключается в том, чтобы точно определить насколько реально интегрировать процесс изучения самого языка и непосредственно культуры, которая должна учитываться при выборе языка. Авторы в статье определяют возможность подобной интеграции на основе комплексного сочетания процессов подготовки студентов как будущих специалистов. В частности, авторы рекомендуют использовать методы интерактивного взаимодействия между носителем лингвистической культуры и человеком, который данный язык выбирает как рабочий. Подобная практика авторами трактуется как получение профессиональной лингвистической культуры. Практическое применение полученных данных определяется тем, что формируется целостная система структурного взаимодействия между системами практической ориентированной подготовки и возможностями по формированию лингвистической культуры родного языка при межкультурном обмене.

Ключевые слова

Лингвистическая культура, преподавание, формирование компетенции, образование, развитие.

Введение

Интеграционные процессы и социально-экономические изменения, развитие деловых контактов и возрастание роли английского языка как средства профессионального общения обуславливают необходимость подготовки специалистов новой генерации, для которых коммуникативная способность к иностранному языку в сферах своей деятельности в устной и письменной формах является условием их конкурентоспособности на рынке труда (Romaine, 2017). Для выполнения определенных нормативно-правовыми документами задач по повышению качества иноязычного образования будущих

специалистов особую актуальность приобретает проблема поиска эффективных путей формирования у них англоязычной лингвистической культуры с акцентом на усвоение терминологической лексики как предпосылки для практического овладения профессионально ориентированным английским языком (De Costa, 2018). Одним из вариантов решения указанной выше проблемы является внедрение современных тенденций в высшей школе в части интерактивных методов обучения, предполагающих доминирование в учебной деятельности студентов элементов проблемности, научного поиска и творчества, использования игровых, стимулирующих, организационных приемов во время парно-групповой и коллективной речевой взаимодействия преподавателя и студентов (Mowbray, 2011).

Задачей нашего исследования является выявить и проанализировать дидактические предпосылки формирования англоязычной лингвистической культуры при интерактивном обучении студентов терминологической лексике в структуре экономики, обосновать целесообразность и преимущества усвоения ими лексического материала средствами интерактивного обучения (Chu, 2014). Затем следует раскрыть собственную интерпретацию общедидактических и методических принципов обучения лексике (GorpeI, 2019).

Несмотря на анализ сущности и разновидностей форм и приемов интерактивного обучения, в выборе целесообразных для процесса формирования лексической компетенции интерактивных средств мы ориентируемся на Общеευропейские рекомендации, где для стимулирования речевого взаимодействия студентов предлагаются проводить беседы и дискуссии, дебаты, интервью и переговоры, совместное планирование и целенаправленную кооперации (Chen, 2006).

Адекватными и оптимальными задачами для обеспечения процесса интерактивного формирования лингвистической культуры и эффективного овладения студентами иноязычной лексикой могут быть такие (Moore, 2008):

- 1) ролевые игры, с помощью которых организуется учебное общение в соответствии с разработанным сюжетом, распределенными между студентами ролей и обусловленными отношениями;
- 2) проблемные ситуации, которые предполагают выполнение действий с помощью критического рассуждения, предположения, догадки, интерпретации фактов, умозаключений и др.;
- 3) свободное (спонтанное) общение, которое на занятиях имеет следующие особенности: его содержание не всегда предусмотрено, требуется активная мобилизация речевых и мыслительных резервов и предыдущего языкового опыта, используются разнообразные коммуникативные стратегии, которые позволяют передать содержание высказывания при недостаточной сформированности языковой базы. Материалом для задач такого типа обычно являются ситуации реального общения.

Обобщая рассмотренные выше виды заданий и организационные формы, и средства интерактивного обучения, можем предположить, что все они могут и должны быть творчески использованы в процессе формирования лингвистической культуры (Sonntag, 2009). Описанные выше качественные свойства интерактивного обучения должны быть экстраполированы на учебную практику студентов для расширения диапазона профессиональной лексики, проведения тренировки ее употребления в профессионально ориентированном общении (Brodhead, 2014). Положительного результата учебной деятельности по овладению специальной лексикой возможно достичь в процессе коллективного решения дискуссионных вопросов, во время построения структурно-логических схем для выражения собственных суждений с использованием адекватных замысла слов, а также в течение ситуативного моделирования, которое сопровождается постоянной практикой в употреблении изучаемых лексических единиц (McComas, 2011). Несмотря на игровой характер, интерактивный тренинг с лексикой формирует интеллектуальные умения, необходимые будущим специалистам, и может проводиться с использованием компьютерно-информационных технологий (Al-Kahtany, 1996).

Опираясь на результаты современных научно-педагогических исследований по проблемам дидактики, психологии и методики обучения иностранному языку и учитывая проведенный выше анализ проблемы, нам представляется целесообразным логично сочетать или ситуативно варьировать различные организационные формы проведения интерактивного обучения как действенного средства для эффективного усвоения студентами лексического материала (Samoilenko, 2016). Разнообразие форм учебной речевой взаимодействия лучше всего способствует усвоению лексики и стимулирует ее

употребление в устной и письменной речи при решении профессионально значимых для студентов задач с учетом конкретной ситуации или условий обучения (Henry, 1995). Учитывая указанное выше, считаем, что использование парно-групповых и коллективных форм работы по изучению иноязычного лексического материала в управляемой преподавателем и самостоятельной работе студентов лежит в основе методики интерактивного формирования лингвистической культуры (Parsons, 1988).

Для воплощения этой методики в практику обучения необходимы соответствующие предпосылки (Novotná, 2005). Изучение научно-педагогической литературы и анализ состояния преподавания дисциплин гуманитарного цикла позволяют считать, что общественно-экономическими и дидактическими предпосылками внедрения методики формирования лексической компетенции средствами интерактивного обучения выступают: современные процессы перестройки и трансформации национальной системы образования на принципах гуманизации и демократизации учебного процесса; процессы адаптации отечественных образовательных стандартов к международным нормам в связи с вхождением в мировое образовательное пространство; быстрое развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий в области образования; поощрение альтернативных форм организации учебного процесса в высшей школе; сформированность студенческого коллектива и развитие у студентов старших курсов организаторских и аналитических умений, необходимых для реализации интерактивного обучения; наличие у студентов интереса и мотивации к изучению профессионально ориентированного иностранного языка с целью достижения высокой конкурентоспособности на рынке труда (Bonvillain, 1985).

Материалы и методы исследования

В контексте нашего исследования модель организации обучения иноязычной лексике студентами-экономистами рассматривается как подробная схема управления интерактивной учебной деятельностью, овладения студентами знаниями английской экономической лексики и достижения достаточного уровня сформированности навыков и умений пользоваться терминологическими единицами, чтобы общаться в ситуациях сферы профессиональной деятельности экономистов (M Luiz, 2015). Этим самым предложенная модель организации обучения лексике должно обеспечить студентам достаточный уровень сформированности англоязычной лингвистической культуры, для чего следует использовать средства для организации и проведения учебно-игровой, моделирующей, коммуникативно-диалоговой деятельности с лексикой. Учитывая практику выделения в некоторых вузах дополнительных учебных часов для углубленного изучения одного или двух иностранных языков студентами-экономистами на старшей ступени обучения за счет регионального или университетского компонента, методисты считают необходимым добиваться от студентов овладения первым иностранным языком на уровне автономного опытного пользователя (Romaine, 2006).

Еще одним объективным фактором является факт изучения студентами-экономистами двух иностранных языков, причем значительное их количество выбирает английский язык как основной после изучения немецкого (или другого иностранного) в средней общеобразовательной школе (Peltokorpi, 2011). То есть, студенты только на первом курсе экономического вуза начинают изучать английский язык как первый иностранный, что требует интенсивной подготовки для достижения уровня владения иностранным языком, предусмотренного для выпускников школ. Учитывая указанное выше, считаем, что предложенная модель интерактивного обучения английской экономической лексики рассчитана на то, чтобы обеспечить студентам образовательного уровня «бакалавр» возможность усвоить профессиональную лексику, необходимую для профессионального общения в сфере внешнеэкономической деятельности и овладения иностранным (английским) языком на уровне «сильный продвинутый» (Pérez-Milans, 2015).

Прежде всего, проанализируем результаты эксперимента, целью которого было апробировать, как предложенная модель обучения обеспечивает процесс формирования лингвистической культуры, а в случае необходимости - внести коррективы. Сначала необходимо было провести срез начального уровня знаний студентами терминологической лексики и уровня умений ее использовать в устной и письменной речи, для чего студенты выполняли диагностический тест-срез. Этот срез выполнял также

функцию обратной связи, чтобы выявить степень соответствия выбранной стратегии и тактики обучения реальным потребностям. Таким образом, была проведена диагностика знаний студентами терминологической лексики и умения ее употреблять в письменной и устной речи, что было объектом контроля, а также диагностика потребностей студентов в изучении отобранной профессиональной лексики как условия овладения профессионально направленным английским языком.

Подготовленный нами тест для контроля уровня знаний студентами профессиональной лексики состоял из двадцати тестовых заданий (множественного и альтернативного выбора, подстановки терминологической лексики и тому подобное). Чтобы определить оценку в баллах в рамках принятой 100-балльной шкалы, каждый правильный ответ умножался на 4. Максимальное количество баллов за тест – 100.

Для проведения контроля уровня умений употреблять терминологическую лексику в письменной речи студенты выполняли задания на составление собственных письменных сообщений. Это были эссе, рефераты или индивидуальные учебно-исследовательские задания, которые студенты выполняли самостоятельно. Широко практиковалось предоставление студентам консультаций и методической помощи по написанию рефератов (докладов) во время индивидуальных занятий во внеаудиторное время под руководством преподавателя.

Результаты и обсуждение

Результаты проверки выполненных студентами тестов показали, что уровень знаний лексики студентами ЭГ1 после изучения учебного материала содержательного модуля составлял в среднем 83,43 балла. Соответственно уровень знаний лексики по результатам тестов у студентов ЭГ2 был в среднем 82,83 балла; ЭГ3 – 74,93; ЭГ4 – 73,33. Качественный анализ выполненных модульных тестов показал, что несмотря на некоторые ошибки в идентификации терминов, в их понимании, студенты в основном выполнили поставленные задачи и достигли удовлетворительного уровня подготовки, поскольку усредненная оценка за тест для проверки уровня знаний терминологической лексики во всех ЭГ составила 79,63 балла.

Для проверки письменных заданий, их редактирования, совершенствования содержательного и/или графического оформления студенты сначала, как правило, обменивались работами между собой, затем вносили необходимые коррективы и сдавали на проверку преподавателю. Пользуясь определенными критериями для оценивания, выставялась оценка (до 23 баллов за каждый критерий) и выводился итоговый балл, который был не выше 100. Результаты контроля умений употреблять терминологическую лексику (в письменных работах) в разрезе ЭГ оказались такими: ЭГ1 – в среднем – 78,7 балла; ЭГ2 – соответственно 86,5; ЭГ3 – 78,65; ЭГ4 – 80,8. Суммарный показатель уровня обученности, который мы получили в результате сложения средних величин и деления их на количество групп, составил 81,21 балла, что считается достаточным. Качественный анализ выполненных письменных заданий выявил умение студентов употреблять лексику в соответствии с контекстом, логично их сопрягать и трансформировать. Средний объем написанного составлял в соответствии с поставленной задачей 3-5 страниц набранного текста. Однако грамматическая и стилистическая правильность написания и употребления терминов для изложения мнений на иностранном языке нуждалась в дальнейшем совершенствовании.

Чтобы проверить уровень умений студентов использовать терминологическую лексику в устной речи, они выполняли задачи на построение собственных высказываний с новой лексикой. Для этого студентам предлагались ситуации, в которых они демонстрировали не только умение употребления терминологической лексики, но и умение спорить, аргументировать, убеждать, проявляли свой уровень интеллектуальной активности.

Ответы студентов фиксировались на носители информации и оценивались согласно определенным ранее критериям. Максимальное количество баллов за один критерий – 20; всего за тест – 100 баллов. Результаты контроля уровня умений студентов употреблять лексику в устных высказываниях такие: ЭГ1 – в среднем – 77,65 балла; ЭГ2 – соответственно 87,45; ЭГ3 – 84,4; ЭГ4 – 87,65. Суммарный показатель уровня обученности во всех группах, который мы получили в результате

сложения средних величин и деления их на количество групп, составил 84,78 балла и является достаточным.

Качественный анализ устных сообщений студентов, их высказываний в процессе выполнения интерактивных упражнений в форме дискуссий и ролевых/деловых игр показал, что у студентов сформировались умения адекватного использования лексических единиц в соответствии с ситуацией, у них достаточный для выражения мнения объем необходимых терминов, употребление в речи терминов отмечается относительной правильностью. Следует отметить, что при оценивании речевых умений мы ориентировались не на абсолютную, а на относительную правильность речи, поэтому на оценку достигнутого уровня компетенции в говорении влияло не количество языковых ошибок, а степень решения поставленной коммуникативной задачи. Кроме достаточно сформированных умений использовать лексику в речи, у студентов в ходе выполнения интерактивных форм работы наблюдались активизация их мышления, проходило формирование умений активного слушания и адекватного поведения и реагирования в сложных ситуациях.

Таким образом, с помощью тестов удалось провести контроль и выявить уровень сформированности лингвистической культуры по результатам обучения студентов в ходе эксперимента. Для получения окончательных результатов, которые показывают достигнутый уровень сформированности лингвистической культуры, мы суммировали средние результаты проведенных тестов и поделили сумму на количество тестов. Суммарный показатель уровня сформированности лингвистической культуры у всех ЭГ (рис. 1) после проведения эксперимента составил 81,89 балла. Итак, по результатам разведывательного эксперимента, можем констатировать, что студенты показали достаточный уровень знаний терминологической лексики и умений ее употребления, что было обусловлено использованием в экспериментальном обучении комплекса упражнений и заданий интерактивного характера.

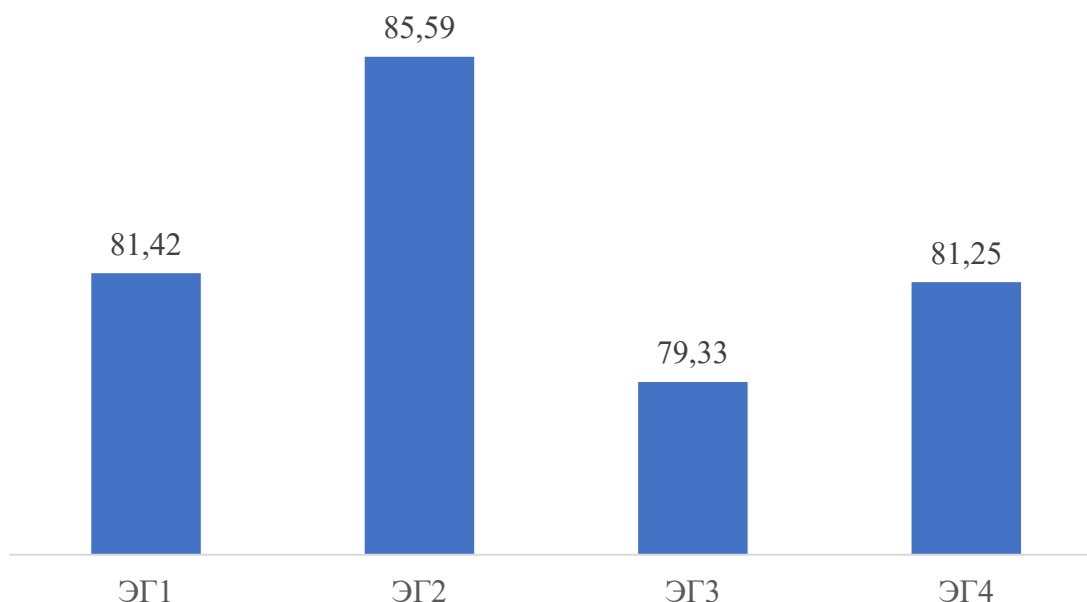


Рисунок 1. Средние показатели успешности в разрезе групп, в баллах

Проведенные в ходе эксперимента наблюдения выявили повышение интереса студентов к обучению профессиональной лексике, потому что выполнение упражнений на практических занятиях и в процессе индивидуальной и самостоятельной работы с использованием интерактивных форм обучения, таких как ролевые и деловые игры, дискуссии по прочитанным текстам, презентации подготовленных рефератов или докладов превращали обычные аудиторские занятия в нестандартные, необычные, а тем и эффективные занятия-конференции, занятия-конкурсы, занятия-игры. В целом это

положительно повлияло на качество усвоения терминологической лексики и общий уровень сформированности у студентов англоязычной лингвистической культуры.

В процессе эксперимента проводилась коррекция разработанной модели обучения лексики, совершенствовались инструкции к некоторым упражнениям. Например, необходимо было переориентировать интерактивные формы и приемы работы с лексикой в упражнения на всех этапах формирования лингвистической культуры, используя потенциал индивидуальной и самостоятельной работы студентов. Было решено внести коррективы в некоторые упражнения, чтобы придать им коммуникативное направление. Также оказалось нецелесообразным писать рефераты с использованием компьютера, потому что некоторые работы не были подготовлены самостоятельно. Это ставило под сомнение полученные результаты контроля уровня умений употреблять терминологическую лексику в письменной речи.

Задачей эксперимента было также провести наблюдение за учебным процессом и выяснить мнения студентов ЭГ относительно влияния разработанного комплекса упражнений на расширение их фоновых знаний, повышение эффективности изучения английского языка по профессиональному направлению. С этой целью после завершения эксперимента мы провели опрос всех его участников (57 человек) и проанализировали ответы респондентов. Анализ этих ответов показал, что в результате применения комплекса упражнений для обучения терминологической лексике у студентов ЭГ значительно улучшились (10,5% опрошенных) и в целом улучшились (43,8% опрошенных) знания терминологической лексики, а также обогатились фактологические знания по экономическим дисциплинам. С другой стороны, следует отметить, что 5,2% опрошенных студентов вовсе не улучшили свои знания терминологической лексики при выполнении разработанных упражнений. Это можно объяснить пропусками занятий у некоторых студентов или недостаточным вниманием к качеству своего обучения.

Тексты и задания, предложенные студентам в упражнениях, оказались достаточно информативными, содержательными и интересными. Как свидетельствуют проанализированные ответы студентов, имеющиеся в упражнениях таблицы, графики, схемы и т. п. стимулировали устную речь, повышали аргументированность сообщений, способствовали визуализации учебного процесса. Большое количество упражнений игрового характера предоставили процесс обучения лексики личностной ориентированности и эмоциональности и мотивировала студентов к иноязычному общению. Большинство разработанных упражнений и заданий оказались посильными для выполнения, адекватными для формирования и совершенствования лексических знаний и умений. Следовательно, полученный в результате опроса студентов вывод заключается в том, что разработанные упражнения целесообразно использовать в учебном процессе по английскому языку.

Эксперимент создал предпосылки для проведения базового эксперимента, необходимость которого была обусловлена рядом факторов объективного и субъективного характера. Следовательно, с целью подтверждения выдвинутой гипотезы эксперимента и получения достоверных результатов об эффективности разработанного нами комплекса упражнений как основы методики формирования лингвистической культуры средствами интерактивного обучения мы в соответствии с методическими требованиями и рекомендациями организовали подготовительную работу и провели базовый эксперимент. Далее мы остановимся на детальном анализе результатов проведенных предэкспериментальных, послеекспериментальных и отсроченных срезов для контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ1 и ЭГ2.

Объектами контроля, как уже отмечалось, были знания студентами терминологической лексики и умение ее использовать, что составляет структуру лингвистической культуры.

С целью определения начального уровня знаний профессиональной лексики студентами ЭГ1 и ЭГ2 мы провели тест, который состоял из 50-ти задач альтернативного и множественного выбора. Разработка такого теста была обусловлена тем, что он отвечает основным показателям качества, то есть валидности, надежности, дискриминационной способности, практичности и экономичности. Тест проводился одновременно в двух сформированных ЭГ.

Проверка данного теста проводилась по ключам, а оценка выводилась на основе разработанной формулы тестирования. В данном случае каждый правильный ответ оценивался в два балла, а затем выставлялась общая оценка в рамках стобальной шкалы оценивания, которая описана выше. Результаты теста показали, что начальный уровень знаний терминологической лексики у студентов ЭГ1 равнялся 63,8 балла, а в ЭГ2 – 69,8 балла, что ниже достаточного уровня обученности. Качественный анализ проведенного теста выявил низкие и недостаточные знания студентами профессиональной лексики. В частности, студенты испытывали трудности в узнавании и дифференцировании терминологических единиц, были невнимательны в своем выборе необходимого термина, не могли применить аналитические умения и фоновые знания по экономическим дисциплинам.

Для контроля начального уровня умений студентов употреблять терминологическую лексику в письменной речи был разработан тест, который с помощью тестовых заданий на трансформацию, сжатие, расширение сроков позволял выявить их умение трансформировать, продуцировать и использовать термины на уровне слова, фразы и предложения. Преимущество такого теста заключается в том, что студенты должны не только выбрать слово из предложенных, а сами изменить или создать термин, составить собственный вариант завершения определенной формулировки или ответить на вопросы, демонстрируя свои умения употреблять терминологическую лексику в заданном контексте и вообще пользоваться терминами в письменной речи.

Учитывая ограниченное количество учебных часов, данный тест был проведен на том же практическом занятии, что и тест на проверку знаний лексики, то есть продолжительность выполнения двух тестов составляла 2 академических часа. Проверка теста проводилась по ключам (задания 1-3), а для оценки ответов со свободно сконструированными ответами (задания 4-5) использовались специально разработанные критерии. Поскольку выполнение заданий на продуцирование собственного письменного текста по сравнению с выбором или трансформацией слова считается труднейшим, то за каждый правильный ответ при выполнении заданий 1-3 начислялось по 2 балла (всего можно было получить до 50-ти баллов), каждый правильный (согласно указанных выше критериев) ответ при выполнении четвертого задания оценивался в 3 балла (всего до 30-ти баллов), а пятого – в 4 балла (всего до 20-ти баллов). Максимальное количество баллов за тест – 100.

Результаты теста такие: ЭГ1 – 64,0 балла, ЭГ2 – 62,6 балла, что также считается недостаточным коэффициентом обучаемости. Анализ письменных ответов студентов дает основания считать, что у студентов узкий диапазон используемых терминологических единиц, отсутствует умение логично сочетать сроки и строить с ними фразы или предложения, недостаточные умения трансформировать лексические единицы и соотносить их с грамматической правильностью. Ответы студентов на вопросы не совсем соответствуют языковой норме, отмечаются неадекватным выбором необходимых терминологических единиц для выражения мысли и достижения цели коммуникации. Итак, проведенные письменные тесты выявили недостаточный уровень обученности почти всех студентов ЭГ, что было обусловлено, на наш взгляд, длительным перерывом (летние каникулы) в изучении иностранного языка.

Контроль уровня умений студентов употреблять терминологическую лексику в устной речи происходил с помощью постановки заданий, требующих от студентов умений свободного и адекватного конструирования высказываний с изучаемой лексикой в тестовой ситуации.

Ответы испытуемых оценивались с помощью определенных ранее критериев и выставленные баллы заносились преподавателем в подготовленные заблаговременно оценочные листки. За соответствие высказываний каждому критерию выставлялось до 20 баллов, максимальное количество баллов за устный ответ каждого студента – 100. Результаты контроля умений употреблять терминологическую лексику в устной речи такие: ЭГ1 – 66,3 балла, ЭГ2 – 63,9 балла. Анализ устных ответов студентов показал недостаточность умений употреблять профессиональную лексику на уровне связного текста, несоответствие их высказываний ситуации, низкий уровень умений спонтанного выбора необходимой терминологической единицы, ее логического сочетания с другими для построения развернутых высказываний. Результаты устного теста показали, что уровень умений большинства студентов ЭГ не отвечал достаточному коэффициенту обученности.

Таким образом, с помощью тестов удалось провести контроль и выявить уровень знаний и умений студентов на начало проведения базового эксперимента. Средние результаты предэкспериментального среза в разрезе каждой ЭГ (табл. 1), для получения которых мы подытожили достигнутые студентами результаты за выполненные описанные выше тесты и поделили сумму на количество тестируемых, отражают начальный уровень сформированности лингвистической культуры.

Таблица 1. Результаты контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (предэкспериментальный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	63,8	64,0	66,3	64,76
ЭГ2	69,8	62,6	63,9	66,08

Как следует из таблицы, по результатам проведенного среза следовало провести экспериментальное обучение. Поскольку группа ЭГ1 продемонстрировала низкий уровень сформированности лингвистической культуры на начало базового эксперимента, то в соответствии с известным в теории эксперимента принципом усиления противной стороны собственно эта группа была выбрана для экспериментального обучения на основе разработанного комплекса упражнений.

После экспериментального обучения, которое длилось три недели, был проведен послеэкспериментальный срез. Для контроля исходного уровня сформированности лингвистической культуры студенты выполняли тесты, аналогичные тем, которые предлагались им перед началом экспериментального обучения. То есть, студенты выполняли тесты для контроля уровня знаний английской экономической лексики и умений ее использовать в устной и письменной речи. Единственным отличием новых тестов было их лексическое наполнение. Процедура проведения тестов и их проверки была идентичной предыдущей. Результаты контроля (табл. 2) выявили достаточные показатели успеваемости студентов.

Таблица 2. Результаты контроля уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (послеэкспериментальный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	84,5	83,75	81,4	83,21
ЭГ2	81,7	74,75	78,7	78,58

Кратко проанализируем качественные показатели выполненных студентами тестов для контроля уровня знаний лексики. Результаты свидетельствуют об общем достаточно высоком уровне знаний отобранной лексики, сформировано умение выбора слова в соответствии с контекстом или толкованием. Однако результаты группы ЭГ1, которая училась с использованием разработанного комплекса упражнений и заданий, проявили высший уровень сформированности лингвистической культуры. Качественный анализ проведенного теста на контроль уровня умений употреблять английскую лексику в письменной речи показал достаточные умения студентов трансформировать лексические единицы, выбирать адекватные сроки для завершения высказываний или формулировки своей мысли при ответах на поставленные вопросы. Контроль уровня умений употреблять английскую экономическую лексику выявил их умение адекватно замыслу употреблять необходимые лексические единицы в речи, логически сопрягать слова. Темп речи студентов и насыщенность профессиональной лексики в высказываниях достаточно высоки, однако грамматическая и фонологическая правильность слов требует

дополнительной проработки. Итак, мы проанализировали результаты проведенного послеэкспериментального среза, на основе которых можем считать, что упражнения, по которым учились студенты ЭГ1, являются достаточно эффективными и адекватными для использования в учебном процессе.

Для контроля прочности знаний лексики, устойчивости лексического навыка и уровня сформированности лексических речевых умений через три недели после экспериментального обучения был проведен отсроченный срез. Студенты ЭГ выполняли идентичные послеэкспериментальному срезу тесты. Результаты отсроченного среза (табл. 3) свидетельствуют, что студенты достигли достаточно высокого уровня обученности. Однако опять студенты группы ЭГ1, которые обучались на основе нашего комплекса упражнений, показали высокий уровень сформированности англоязычной лингвистической культуры по сравнению со студентами ЭГ2.

Таблица 3. Результаты контроля уровня сформированной лингвистической культуры у студентов ЭГ (отсроченный срез)

Индексы групп	Знания профессиональной лексики	Умение применять профессиональную лексику в		Средний балл
		письме	речи	
ЭГ1	80	78,2	77,1	78,42
ЭГ2	77,4	68,3	74,2	73,19

Качественный анализ выполненных студентами тестов на проверку уровня знаний доказал наличие и устойчивость знаний профессиональной лексики у студентов, хотя количество удерживаемых в оперативной памяти лексических единиц явно уменьшилась, что обусловлено объективными психологическими процессами забывания. При выполнении заданий на контроль уровня умений употреблять английскую экономическую лексику в письменной речи тестируемые обнаружили умение трансформации и выбора терминологических единиц, способности формулировать свои мысли с использованием изученной лексики. Студенты проявили умение выбирать слова согласно замыслу, логично их совмещать и строить связные отрезки речи согласно заданной ситуации. В общем приходим к выводу, что высшие показатели группы ЭГ1 обусловлены интерактивным форматом работы с лексикой при выполнении разработанного комплекса упражнений для формирования лингвистической культуры.

На основе результатов тестов (приводим средние показатели уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ (табл. 4).

Таблица 4. Сравнительная таблица средних показателей уровня сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ, в баллах

Индекс групп	Предэкспериментальный сред	Послеэкспериментальный сред	Прирост	Отсроченный срез	Прирост
ЭГ1	64,76	83,21	18,45	78,42	13,66
ЭГ2	66,08	78,58	12,5	73,17	7,11

Как видно из таблицы, прирост знаний после проведения экспериментального обучения у студентов ЭГ1 составил 18,45 балла, а у студентов ЭГ2 – 12,5 балла. Через три недели после окончания экспериментального обучения студенты продемонстрировали достаточный показатель обучаемости, а прирост знаний у студентов ЭГ1 и ЭГ2 по сравнению с предэкспериментальным срезом составил соответственно 13,66 и 7,11 балла. В первом и втором случаях студенты группы ЭГ1, которые учились в процессе эксперимента на основе разработанных упражнений и задач с акцентом на интерактивный характер речевого взаимодействия при их выполнении, продемонстрировали высший по сравнению с ЭГ2 уровень знаний профессиональной лексики и умений ее использовать.

Следовательно, полученные результаты дают нам основания считать, что разработанный комплекс упражнений, которые выполнялись в рамках циклично-тематической модели интерактивного обучения, является эффективным и адекватным средством для формирования лингвистической культуры у студентов-экономистов. Этим подтверждается выдвинутая нами в начале эксперимента гипотеза.

Для доказательства достоверности и надежности полученных в ходе эксперимента результатов и обоснование сделанных выводов мы воспользовались статистической оценкой данных, используя разработанный математической статистике однофакторный дисперсионный анализ.

Сущность данного анализа заключается в декомпозиции вариации показателя по источникам формирования. Количество источников вариации зависит от количества факторов, по которым формируются группы. В однофакторном дисперсионном анализе выделяются две составные части вариации:

- межгрупповая, обусловленная действием фактора, положенного в основу группировки; внутригрупповая, случайная вариация.

Основное тождество однофакторного дисперсионного анализа представлена как взаимосвязь между суммами квадратов отклонений:

$$Q_{start} = Q_{factor} + Q_{unic}$$

где Q_{start} – сумма квадратов отклонений отдельных наблюдений от общего среднего, Q_{factor} – сумма квадратов отклонений групповых средних от общей, Q_{unic} – сумма квадратов отклонений отдельных наблюдений внутри групп от групповых средних. На основе сумм квадратов отклонений рассчитываем три оценки дисперсий по источникам вариаций, а именно:

- общая дисперсия – $D_{start} = \frac{Q_{start}}{n-1}$;
- o межгрупповая или факторная дисперсия – $D_{factor} = \frac{Q_{factor}}{m-1}$;
- o внутригрупповая, или дисперсия случайных факторов – $D_{unic} = \frac{Q_{unic}}{n-m}$.

Знаменатели оценок дисперсии представляют собой степени свободы соответствующих источников вариации. Соотношение межгрупповой и внутригрупповой вариации (в расчете на одну степень свободы) позволяет проверить основную, или нулевую, статистическую гипотезу. Соотношение числа степеней свободы $(m-1)$ и $(n-m)$, где m – количество групп, n – число наблюдений, определяет критическое значение критерия Фишера F для уровня значимости α . Отсюда вытекает основной принцип математической проверки статистической гипотезы: если $F > F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$ – нулевая гипотеза отклоняется; в противном случае, если $F < F_{1-\alpha}(m-1; n-m)$, то нет оснований для отклонения нулевой гипотезы.

Для организации однофакторного дисперсионного анализа необходимо измерить значение некоторой зависимой переменной – отклика при двух уровнях качественного фактора, которым являются интерактивные средства обучения лексики в разработанном комплексе упражнений. Учитывая это, мы провели три среза уровня сформированности лингвистической культуры. Первый (предэкспериментальный) срез показал уровень сформированности лингвистической культуры у студентов на начало базового эксперимента. Второй (послеэкспериментальный) срез выявил уровень сформированности лингвистической культуры у студентов, которого они достигли после экспериментального обучения. Третий (отсроченный) срез позволил установить уровень сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ через три недели после окончания экспериментального обучения.

Полученные результаты эксперимента были обработаны с помощью статистического пакета обработки данных. Прежде всего мы сопоставили результаты предэкспериментальных и послеекспериментальных срезов уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов обеих ЭГ (табл. 5 и 6). Кратко прокомментируем итоги статистически-математической обработки этих результатов.

Таблица 5. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ1

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1295,25	64,7625	27,01585132		
Строка 2	20	1664,26	83,213	24,09963263		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	3404,21	1	3404,21	133,1968022	5,49688E-14	4,098171661
Внутри групп	971,1942	38	25,55774			
Всего	4375,404	39				

В таблице 5 представлены характеристики групп: частоты, суммарные и средние величины, дисперсии. Групповые средние свидетельствуют о том, что при обучении студентов группы ЭГ1 на основе разработанного комплекса упражнений уровень сформированности лингвистической культуры возрастает по сравнению с уровнем, которого достигли студенты группы ЭГ2 в результате выполнения упражнений с аналогичным лексическим наполнением, но без использования интерактивных средств обучения, с 64,76 до 83,21 балла.

В графе «Дисперсионный анализ» (табл. 3.2.3) приведены источники вариации, оценки дисперсий – межгрупповой ($3404,21:1=3404,21$), внутригрупповой ($971,1942:38=25,55774$). Выборочное значение критерия Фишера $F=133,196$ значительно превышает критическое $F_{1-p}(f_1, f_2)=F_{1-0,05}(2, 17)=4,098$, что дает нам основания отклонить нулевую статистическую гипотезу и считать расхождения групповых средних не случайными. Если мы отклоняем нулевую гипотезу ($H_0+\alpha_x=\alpha_y$), то это означает, что различие между средними выборочными является существенным и объясняется тем, что сами средние α_x и α_y являются разными. В нашем случае величины α_x и α_y означают различные качественные факторы (использование интерактивных средств при обучении лексике студентов ЭГ1 и выполнения подобных упражнений из англоязычного руководства, но без специального использования интерактивных средств обучения лексики, в ЭГ2). Поэтому, принимая альтернативную, или конкурирующую гипотезу ($H_0+\alpha_x\neq\alpha_y$), с вероятностью 0,93 можем утверждать, что использование интерактивных средств при выполнении разработанного комплекса упражнений в обучении заметно повлияло на качественный показатель уровня сформированности лингвистической культуры у студентов группы ЭГ1.

В таблице 6 представлены аналогичные результаты анализа уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры на основе сравнения предэкспериментальных и послеекспериментальных срезов у студентов группы ЭГ2.

Таблица 6. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ2

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1321,92	66,096	106,56144		
Строка 2	20	1571,6	78,58	42,764042		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое

Между группами	1558,503	1	1558,50256	20,8739	5,05502E-05	4,098171661
Внутри групп	2837,184	38	74,6627389			
Всего	4395,687	39				

Групповые средние (66,076—78,58). Изменение групповых средних “Г2 по сравнению с “Г1 менее ощутимо. Это объясняется тем, что студенты данной группы обучались без системного использования интерактивных режимов работы с лексикой в процессе выполнения упражнений и заданий из избранного для эксперимента учебного пособия.

$$\text{Дисперсия межгрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{1558,503}{1} = 1558,503, \text{ дисперсия внутригрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{2837,184}{38} = 74,66273895.$$

В таблицах 7 и 8 представлены результаты дисперсионного анализа на основе сравнения данных предэкспериментальных и отсроченных срезов у студентов групп ЭГ1 и ЭГ2.

Таблица 7. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ1 (А)

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1295,25	64,7625	27,015851		
Строка 2	20	1568,58	78,429	33,538462		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	1867,732	1	1867,732	61,687834	1,7727E-09	4,098171661
Внутри групп	1150,532	38	30,27716			
Всего	3018,264	39				

Групповые средние (64,7623—78,429). Через три недели после окончания эксперимента разность групповых средних ощутима, что свидетельствует о достаточно устойчивом уровне знаний лексики и должном уровне сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов ЭГ1, которые работали в течение экспериментального обучения с использованием интерактивных средств при выполнении упражнений из разработанного комплекса. Дисперсия межгрупповая

$$\frac{SS}{df} = \frac{1867,372}{1} = 1867,732, \text{ дисперсия внутригрупповая } \frac{SS}{df} = \frac{1150,532}{38} = 30,27716.$$

Таблица 8. Однофакторный дисперсионный анализ ЭГ2 (А)

Итоги						
Группы	Счет	Сумма	Среднее	Дисперсия		
Строка 1	20	1321,92	66,096	106,5614358		
Строка 2	20	1469,81	73,4905	62,37475237		
Дисперсионный анализ						
Источник вариации'	SS	df	MS	P	P-значение	F критическое
Между группами	546,7863	1	546,7863	6,473288032	0,015137437	4,098171661
Внутри групп	3209,788	38	84,46809			
Всего	3756,574	39				

Групповые средние (66,096-73,4903). Изменение групповых средних показывает достаточный уровень сформированности лингвистической культуры у студентов ЭГ2 через три недели после завершения экспериментального обучения, однако эти показатели ниже в сравнении с группой ЭГ1. Вполне очевидно, что высокие результаты в группе ЭГ1 обусловлены положительным потенциалом интерактивных средств, которые были использованы для обучения английской экономической лексике во время выполнения студентами разработанного комплекса упражнений. Дисперсия межгрупповая $\frac{SS}{df} = \frac{546,7863}{1} = 546,7863$, дисперсия внутригрупповая $\frac{SS}{df} = \frac{3209,788}{38} = 84,46809$.

Проанализируем полученные дисперсии (табл. 9). Разница межгрупповых и внутригрупповых дисперсий в ЭГ1 является существенной, что указывает на положительное влияние интерактивного формата работы с экономической лексикой на уровень сформированности лингвистической культуры. В группе ЭГ2, студенты которой обучались профессиональной лексике без системного использования интерактивных средств, показатели межгрупповой дисперсии значительно ниже. Внутригрупповая дисперсия в ЭГ2 превышает соответствующие показатели в ЭГ1, что свидетельствует о заметном влиянии случайных факторов на качество формирования англоязычной лингвистической культуры у студентов ЭГ2.

Таблица 9. Показатели дисперсий по результатам методического эксперимента

Группы	Срезы	Дисперсия межгрупповая	Дисперсия внутригрупповая
ЭГ 1	Предэкспериментальный срез	3404,21	25,55774
ЭГ 2		1558,50256	74,66273875
ЭГ 1	Послеэкспериментальный срез	1867,732	30,27716
ЭГ 2		546,7863	84,46807

Итак основываясь на результатах обработки данных методического эксперимента, приходим к следующему заключению: в процессе экспериментального обучения подтвердилась гипотеза о том, что разработанный комплекс упражнений для интерактивного обучения английской экономической лексике является достаточно эффективным и его можно рекомендовать для использования в обучении студентов-экономистов с целью формирования у них англоязычной лингвистической культуры.

Заключение

По результатам проведенных срезов во время эксперимента, целью которого было апробировать разработанный комплекс упражнений и уточнить выбранную модель обучения английской экономической лексике, удалось достичь достаточного уровня сформированности лингвистической культуры у студентов, а именно: ЭГ1 – 81,42 балла; ЭГ2 – 83,39; ЭГ3 – 79,33; ЭГ4 – 81,23. Средний показатель уровня сформированности англоязычной лингвистической культуры у студентов всех ЭГ, которые обучались на основе комплекса упражнений, составил 81,89 баллов.

Целью проведения эксперимента было проверить эффективность комплекса упражнений в рамках откорректированной модели обучения. Для этого было сформировано две ЭГ в составе двадцати студентов в каждой. Предэкспериментальный срез показал, что у студентов обеих ЭГ были примерно одинаково низкие знания английской экономической лексики и умения ее использования в письменной и устной речи: ЭГ1 – 64,76 балла; ЭГ2 – 66,08 балла, что обусловило необходимость проведения экспериментального обучения. ЭГ1 училась на основе разработанного комплекса упражнений, а в ЭГ2 – на основе упражнений из подобного учебного пособия, однако без специального использования интерактивных средств обучения профессиональной лексике.

По результатам экспериментального обучения был проведен послеэкспериментальный срез, который выявил такой уровень сформированности лингвистической культуры: ЭГ1 – 83,21 балла; ЭГ2 –

78,58 балла. Примерно такая же динамика наблюдалась и после проведения отсроченного среза: ЭГ1 – 78,45 балла; ЭГ2 – 73,17. Прирост обученности после экспериментального обучения в группе ЭГ1 составил 18,45 балла, а в группе ЭГ2 – 12,5. Соответственно по результатам отсроченного среза прирост обученности составил 13,66 балла в группе ЭГ1 и 7,11 балла в группе ЭГ2. Полученные результаты позволяют прийти к выводу, что студенты ЭГ1, которые обучались на основе разработанного комплекса упражнений, показали высокий уровень сформированности лингвистической культуры, поэтому созданная методика может считаться эффективной и адекватной целям обучения иноязычной лексики по специальности подготовки студентов. Полученные результаты экспериментального обучения были проверены и доказаны методами математической статистики.

Итак, в результате экспериментального обучения удалось подтвердить эффективность разработанного комплекса упражнений и доказать гипотезу эксперимента. Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что был разработан и экспериментально проверен комплекс упражнений. Также мы сформулировали методические рекомендации, которые могут быть использованы преподавателями в практике интерактивного обучения студентов профессиональной лексике с целями формирования лингвистической культуры.

Список литературы

1. Al-Kahtany, Abdallah Hady. 1996. "Literacy from a Linguistic and a Sociolinguistic Perspective." *International Review of Education* 42(6): 547–62. <https://doi.org/10.1007/BF00601402>.
2. Bonvillain, Nancy. 1985. "Continuity and Change in Linguistic Research." *Dialectical Anthropology* 9(1): 119–25. <https://doi.org/10.1007/BF00245125>.
3. Brodhead, Matthew T, Lillian Durán, and Sarah E Bloom. 2014. "Cultural and Linguistic Diversity in Recent Verbal Behavior Research on Individuals with Disabilities: A Review and Implications for Research and Practice." *The Analysis of Verbal Behavior* 30(1): 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40616-014-0009-8>.
4. Chen, Stephen, Ronald Geluykens, and Chong Ju Choi. 2006. "The Importance of Language in Global Teams: A Linguistic Perspective." *Management International Review* 46(6): 679. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0122-6>.
5. Chu, Xiaoquan. 2014. "Linguistic Diversity in Trans-Cultural Communication." *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences* 7(4): 525–36. <https://doi.org/10.1007/s40647-014-0041-z>.
6. De Costa, Peter I, Joseph Park, and Lionel Wee. 2018. "Linguistic Entrepreneurship as Affective Regime: Organizations, Audit Culture, and Second/Foreign Language Education Policy." *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9492-4>.
7. Goppel, Anna. 2019. "Linguistic Integration---Valuable but Voluntary." *Res Publica* 25(1): 55–81. <https://doi.org/10.1007/s11158-017-9369-y>.
8. Henry, Paget. 1995. "Sociology: After the Linguistic and Multicultural Turns." *Sociological Forum* 10(4): 633–52. <https://doi.org/10.1007/BF02095772>.
9. M Luiz, John. 2015. "The Impact of Ethno-Linguistic Fractionalization on Cultural Measures: Dynamics, Endogeneity and Modernization." *Journal of International Business Studies* 46(9): 1080–98. <https://doi.org/10.1057/jibs.2015.6>.
10. McComas, Jennifer J, and Mark Ó Raghallaigh. 2011. "Introduction to the Special Issue: The Influence of Cultural and Linguistic Variables on Student Behavior and Academic Performance." *Journal of Behavioral Education* 20(4): 221–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9140-y>.
11. Moore, Felicia M. 2008. "The Role of the Elementary Science Teacher and Linguistic Diversity." *Journal of Elementary Science Education* 20(3): 49. <https://doi.org/10.1007/BF03174708>.
12. Mowbray, Jacqueline. 2011. "Linguistic Justice in International Law: An Evaluation of the Discursive Framework." *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique* 24(1): 79–95. <https://doi.org/10.1007/s11196-010-9177-6>.
13. Novotná, Jarmila, and Hana Moraová. 2005. "Cultural and Linguistic Problems in the Use of Authentic Textbooks When Teaching Mathematics in a Foreign Language." *ZDM* 37(2): 109–15. <https://doi.org/10.1007/BF02655720>.

14. Parsons, Arthur S. 1988. "The Conventions of the Senses: The Linguistic and Phenomenological Contributions to a Theory of Culture." *Human Studies* 11(1): 3–41. <https://doi.org/10.1007/BF00143284>.
15. Peltokorpi, Vesa, and Lisbeth Clausen. 2011. "Linguistic and Cultural Barriers to Intercultural Communication in Foreign Subsidiaries." *Asian Business & Management* 10(4): 509–28. <https://doi.org/10.1057/abm.2011.20>.
16. Pérez-Milans, Miguel. 2015. "Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) Linguistic Ethnographies in the European Union." *Language Policy* 14(2): 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>.
17. Romaine, Suzanne. 2006. "Planning for the Survival of Linguistic Diversity." *Language Policy* 5(4): 443–75. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9034-3>.
18. Romaine, Suzanne, and L J Gorenflo. 2017. "Linguistic Diversity of Natural UNESCO World Heritage Sites: Bridging the Gap between Nature and Culture." *Biodiversity and Conservation* 26(8): 1973–88. <https://doi.org/10.1007/s10531-017-1340-x>.
19. Samoilenko, Anna et al. 2016. "Linguistic Neighbourhoods: Explaining Cultural Borders on Wikipedia through Multilingual Co-Editing Activity." *EPJ Data Science* 5(1): 9. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0070-8>.
20. Sonntag, Selma K. 2009. "Linguistic Globalization and the Call Center Industry: Imperialism, Hegemony or Cosmopolitanism?" *Language Policy* 8(1): 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10993-008-9112-9>.

Formation of linguistic culture in the process of teaching students of higher education institutions lexical disciplines

Olga N. Bagmat

Assistant of the Department of Foreign Languages
Patrice Lumumba Peoples' Friendship University of Russia
Moscow, Russia
olgabagm@gmail.com
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 27.02.2024

Accepted 01.03.2024

Published 15.04.2024

UDC 811.161.1:378.147:81'243.7

DOI 10.25726/b5463-1784-8935-w

EDN FFTNKN

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HE EDUCATION, SPECIAL

Abstract

Linguistic culture enables a person to communicate and understand not only the meaning of words themselves but also to determine the possibilities for forming an environment in which the understanding of vocabulary develops. It is necessary not only to develop an understanding of the culture of a foreign state during one's stay in it but also to teach this culture when studying the language itself. The need to combine such components determines the relevance of the conducted research. The novelty of the work lies in precisely defining how realistic it is to integrate the process of studying the language itself and directly the culture, which should be considered when choosing a language. The authors in the article determine the possibility of such integration based on a comprehensive combination of processes for preparing students as future specialists. In

particular, the authors recommend using methods of interactive interaction between the carrier of the linguistic culture and the person who chooses this language as a working one. Such practice is interpreted by the authors as obtaining professional linguistic culture. The practical application of the obtained data is determined by the fact that a holistic system of structural interaction between systems of practical-oriented training and the possibilities for forming the linguistic culture of the native language in intercultural exchange is formed.

Keywords

Linguistic culture, teaching, competence development, education, development.

References

1. Al-Kahtany, Abdallah Hady. 1996. "Literacy from a Linguistic and a Sociolinguistic Perspective." *International Review of Education* 42(6): 547–62. <https://doi.org/10.1007/BF00601402>.
2. Bonvillain, Nancy. 1985. "Continuity and Change in Linguistic Research." *Dialectical Anthropology* 9(1): 119–25. <https://doi.org/10.1007/BF00245125>.
3. Brodhead, Matthew T, Lillian Durán, and Sarah E Bloom. 2014. "Cultural and Linguistic Diversity in Recent Verbal Behavior Research on Individuals with Disabilities: A Review and Implications for Research and Practice." *The Analysis of Verbal Behavior* 30(1): 75–86. <https://doi.org/10.1007/s40616-014-0009-8>.
4. Chen, Stephen, Ronald Geluykens, and Chong Ju Choi. 2006. "The Importance of Language in Global Teams: A Linguistic Perspective." *Management International Review* 46(6): 679. <https://doi.org/10.1007/s11575-006-0122-6>.
5. Chu, Xiaoquan. 2014. "Linguistic Diversity in Trans-Cultural Communication." *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences* 7(4): 525–36. <https://doi.org/10.1007/s40647-014-0041-z>.
6. De Costa, Peter I, Joseph Park, and Lionel Wee. 2018. "Linguistic Entrepreneurship as Affective Regime: Organizations, Audit Culture, and Second/Foreign Language Education Policy." *Language Policy*. <https://doi.org/10.1007/s10993-018-9492-4>.
7. Goppel, Anna. 2019. "Linguistic Integration---Valuable but Voluntary." *Res Publica* 25(1): 55–81. <https://doi.org/10.1007/s11158-017-9369-y>.
8. Henry, Paget. 1995. "Sociology: After the Linguistic and Multicultural Turns." *Sociological Forum* 10(4): 633–52. <https://doi.org/10.1007/BF02095772>.
9. M Luiz, John. 2015. "The Impact of Ethno-Linguistic Fractionalization on Cultural Measures: Dynamics, Endogeneity and Modernization." *Journal of International Business Studies* 46(9): 1080–98. <https://doi.org/10.1057/jibs.2015.6>.
10. McComas, Jennifer J, and Mark Ó Raghallaigh. 2011. "Introduction to the Special Issue: The Influence of Cultural and Linguistic Variables on Student Behavior and Academic Performance." *Journal of Behavioral Education* 20(4): 221–23. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9140-y>.
11. Moore, Felicia M. 2008. "The Role of the Elementary Science Teacher and Linguistic Diversity." *Journal of Elementary Science Education* 20(3): 49. <https://doi.org/10.1007/BF03174708>.
12. Mowbray, Jacqueline. 2011. "Linguistic Justice in International Law: An Evaluation of the Discursive Framework." *International Journal for the Semiotics of Law - Revue internationale de Sémiotique juridique* 24(1): 79–95. <https://doi.org/10.1007/s11196-010-9177-6>.
13. Novotná, Jarmila, and Hana Moraová. 2005. "Cultural and Linguistic Problems in the Use of Authentic Textbooks When Teaching Mathematics in a Foreign Language." *ZDM* 37(2): 109–15. <https://doi.org/10.1007/BF02655720>.
14. Parsons, Arthur S. 1988. "The Conventions of the Senses: The Linguistic and Phenomenological Contributions to a Theory of Culture." *Human Studies* 11(1): 3–41. <https://doi.org/10.1007/BF00143284>.
15. Peltokorpi, Vesa, and Lisbeth Clausen. 2011. "Linguistic and Cultural Barriers to Intercultural Communication in Foreign Subsidiaries." *Asian Business & Management* 10(4): 509–28. <https://doi.org/10.1057/abm.2011.20>.

16. Pérez-Milans, Miguel. 2015. "Language Education Policy in Late Modernity: (Socio) Linguistic Ethnographies in the European Union." *Language Policy* 14(2): 99–107. <https://doi.org/10.1007/s10993-014-9354-7>.
17. Romaine, Suzanne. 2006. "Planning for the Survival of Linguistic Diversity." *Language Policy* 5(4): 443–75. <https://doi.org/10.1007/s10993-006-9034-3>.
18. Romaine, Suzanne, and L J Gorenflo. 2017. "Linguistic Diversity of Natural UNESCO World Heritage Sites: Bridging the Gap between Nature and Culture." *Biodiversity and Conservation* 26(8): 1973–88. <https://doi.org/10.1007/s10531-017-1340-x>.
19. Samoilenko, Anna et al. 2016. "Linguistic Neighbourhoods: Explaining Cultural Borders on Wikipedia through Multilingual Co-Editing Activity." *EPJ Data Science* 5(1): 9. <https://doi.org/10.1140/epjds/s13688-016-0070-8>.
20. Sonntag, Selma K. 2009. "Linguistic Globalization and the Call Center Industry: Imperialism, Hegemony or Cosmopolitanism?" *Language Policy* 8(1): 5–25. <https://doi.org/10.1007/s10993-008-9112-9>.