

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Научная статья

УДК 372.881.1+378.147

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178>



Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения

Людмила Петровна Халяпина^{ID}*, Елена Юрьевна Токарева^{ID}
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29

*Адрес для переписки: halyapina_lp@spbstu.ru

Актуальность. Основная цель исследования состояла в том, чтобы изучить влияние мультилингвального обучения студентов вуза на степень их вовлеченности в учебный процесс, а также доказать положительное влияние вовлеченности на уровень овладения вторым иностранным языком – испанским. Хотя влияние вовлеченности на успеваемость учащихся в традиционном обучении ранее было тщательно исследовано, меньше известно о том, как она влияет на обучение учащихся в контексте мультилингвального обучения. Исследование вносит вклад в изучение участия студентов в учебном процессе системы высшего образования, поскольку рассматривается менее изученный контекст обучения в многоязычной среде.
Материалы и методы. В исследовании приняли участие 2 группы студентов 3 курса бакалавриата ($N = 47$) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Для выявления степени вовлеченности студентов в процесс изучения испанского языка применялись анкетирование, тестирование и статистические методы.

Результаты исследования. В экспериментальной группе ($N = 23$) был реализован мультилингвальный подход. В контрольной группе ($N = 24$) использовалось обучение, основанное на English Medium Instruction. Шкала вовлеченности студентов измерялась с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных исследователями (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Для анализа описательной статистики были проведены парные выборки t -критерия Стьюдента и корреляционного теста Пирсона.

Выводы. По результатам вовлеченности студентов можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень эмоциональной и познавательной активности.

Ключевые слова: вовлеченность, мультилингвизм, второй иностранный язык, испанский язык

Благодарности и финансирование. О финансировании исследования не сообщалось.

Вклад в статью: Халяпина Л.П. – разработка концепции исследования, научное консультирование, анализ полученных результатов, написание части текста статьи, редактирование чернового варианта текста статьи. Токарева Е.Ю. – поиск и анализ научной литературы, выполнение эксперимента, статистическая обработка данных, написание части текста статьи.

Конфликт интересов. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Для цитирования: Халяпина Л.П., Токарева Е.Ю. Оценка вовлеченности студентов международных образовательных программ на занятиях по испанскому языку в условиях мультилингвального обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 5. С. 1163-1178. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178>

THEORY AND METHODS OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Original article

<https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178>

Evaluation of international educational programme student engagement in Spanish classes in a multilingual learning environment

Liudmila P. Khalyapina^{ID}*, Elena Yu. Tokareva^{ID}

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
29 Politekhnikeskaya St., St. Petersburg, 195251, Russian Federation

*Corresponding author: halyapina_lp@spbstu.ru

Importance. The main goal of the study is to study the impact of multilingual education of university students on the degree of their involvement in the educational process, as well as to prove the positive impact of involvement on the level of mastery of a second foreign language – Spanish. Although the impact of engagement on student achievement in traditional learning has previously been extensively researched, less is known about how it influences student learning in the context of multilingual learning. The research contributes to the study of student learning engagement in higher education by exploring the less studied context of learning in a multilingual environment.

Materials and Methods. The study involves 2 groups of 3rd year undergraduate students ($N = 47$) of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. To identify the degree of student engagement in the process of learning Spanish, questionnaires, testing and statistical methods are used.

Results and Discussion. In the experimental group ($N = 23$), a multilingual approach is implemented. In the control group ($N = 24$), the English Medium Instruction-based approach is used. The Student Engagement Scale is measured using the three most common dimensions identified by researchers (behavioral, emotional, and cognitive engagement). Paired samples Student's t-test and Pearson's correlation test are performed to analyze descriptive statistics.

Conclusion. Based on the results of student engagement, it can be concluded that students in the experimental group show a higher level of emotional and cognitive activity.

Keywords: engagement, multilingualism, second foreign language, Spanish

Acknowledgements and Funding. No funding was reported for this research.

Authors' contribution: Khalyapina L.P. – study conception development, scientific consulting, obtained results analysis, part of manuscript text drafting, manuscript text draft editing. Tokareva E.Yu. – academic literature search and analysis, experiment processing, statistical data processing, part of manuscript text drafting.

Conflict of Interests. The authors declare no conflict of interests.

For citation: Khalyapina, L.P., & Tokareva, E.Yu. (2024). Evaluation of international educational programme student engagement in Spanish classes in a multilingual learning environment. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki = Tambov University Review. Series: Humanities*, vol. 29, no. 5, pp. 1163-1178. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2024-29-5-1163-1178>

АКТУАЛЬНОСТЬ

Международные образовательные программы играют важную роль в создании личностно-ориентированной модели образования, учитывающей внешние вызовы и тенденции, существенно повышающей конкурентоспособность личности и образовательных учреждений в современном мире. Разработка таких программ свидетельствует о высокой степени интернационализации университетов, участвующих в их реализации [1; 2], их способности использовать инновационные формы и методы обучения, наличии соответствующей технической базы и высококвалифицированных сотрудников. Что касается российских вузов, то разработка и реализация международных программ способствуют внедрению международных стандартов качества в деятельность российских вузов как на уровне преподавания, так и в сфере научных исследований.

Международная образовательная программа рассматривается как комплексный международный образовательный проект, совместно разрабатываемый двумя или более университетами разных стран на основе интегрированных учебных программ, в рамках которого студенты должны пройти обучение в вузах-партнерах и получить степень каждого университета [3; 4].

Целью программы является подготовка высококвалифицированных специалистов для эффективной профессиональной деятельности в сфере международной деловой деятельности, а также развитие у студентов личностных качеств, необходимых для организации и выполнения управленческих функций в международных компаниях, осуществляющих трансграничные операции.

Основные преимущества программы:

- язык программы английский. Все дисциплины программы реализуются на английском языке;
- возможность участвовать в программах семестрового обмена и получить второй диплом вуза-партнера;
- межкультурная среда обучения;

– обязательно изучение двух иностранных языков.

Обучение в мультилингвальной среде можно охарактеризовать как вызов для студентов, стремящихся к профессиональным знаниям и навыкам, поскольку им необходимо учиться на неродном языке среди мультикультурных и мультилингвальных обучающихся. Самое сложное – это изучение второго иностранного языка [5]. Изучение второго иностранного языка происходит через первый иностранный язык (английский), поскольку международная образовательная программа предполагает обучение на английском языке (английский как средство обучения – ЕМІ). Таким образом, студенты оказываются в ситуации, когда им приходится изучать второй иностранный язык, не используя родной язык. Однако существует образовательная методика, предполагающая мультилингвальное обучение, позволяющая студентам использовать весь свой языковой репертуар [6].

Исследуется участие студентов университетов и развитие коммуникативной компетенции на втором языке (испанском) в мультикультурном классе в 2022/2023 учебном году. В частности, это исследование было сосредоточено на двух основных исследовательских вопросах:

1) способствует ли мультилингвальная образовательная модель более высокой вовлеченности учащихся и повышению результатов обучения?

2) есть ли существенное влияние поведенческой, эмоциональной и когнитивной вовлеченности на результаты обучения учащихся по испанскому языку?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В ходе исследования нами использовались: теоретический анализ научно-методической литературы, экспериментальное обучение, анкетирование, тестирование и статистические методы исследования.

Обзор литературы

Английский язык как средство обучения

Невозможно оспаривать тот факт, что английский сегодня все чаще становится рабочим языком публикаций в международных научных журналах, на международных конференциях и семинарах, а также языком переговоров и бизнеса [7]. Этим можно объяснить стремление современных университетов расширить количество академических англоязычных программ даже в тех странах, где английский не является родным языком. В этом академическом контексте английский язык перестает быть академической дисциплиной, он становится средством подготовки специалистов в различных областях. Такое применение английского языка называется «Английский язык как средство обучения» (English Medium Instruction – EMI) [8].

В Европейском союзе существуют три распространенные концепции EMI.

1. Изменение языка: учитель переходит с местного языка обучения на английский в качестве языка обучения. Учебно-методические материалы, состав студенческих групп и требования к результатам образовательной деятельности не меняются.

2. Изменение языка + изменение стиля обучения: переход на EMI означает, что меняется не только язык обучения, но и способ обучения. Например, процесс обучения может включать больше групповой работы, дискуссий и интерактивных занятий.

3. Изменение языка + изменение стиля преподавания + изменение контингента учащихся: происходит изменение состава группы учащихся (многонациональные группы), изменение языка обучения и, как следствие, меняются педагогические подходы, учитываются индивидуальные особенности каждого ученика [9].

Эти разные концепции не исключают друг друга, поскольку существуют и другие формы EMI, поскольку эти три концептуализации можно комбинировать по-разному.

Результаты обучения EMI заключаются в следующем:

– профессиональные знания как результат обучения. Профессиональные знания являются наиболее важным результатом обучения любого предметного курса. EMI может быть реализован таким образом, чтобы студенты имели доступ к учебным материалам, опубликованным на английском языке (статьи, учебники, отчеты об исследованиях);

– подготовка к глобальному рынку. Необходимость подготовки студентов к глобальному рынку является одним из наиболее часто используемых аргументов в поддержку внедрения EMI. Преодоление культурных различий, использование перевода и разрешение культурных недопониманий – это стратегии, с которыми учащиеся также должны знакомиться в классе EMI;

– знание языка как результат обучения. Хотя результаты обучения, связанные с развитием языковых навыков, могут не быть четко указаны в учебной программе курса, можно ожидать, что студенты улучшат свой язык в ходе обучения. Чем больше студенты читают, слушают, пишут или говорят по-английски, тем выше их уровень владения английским языком [10; 11].

Использование EMI будет способствовать интеграции специалистов из неанглоязычных стран в мировой рынок труда, расширению программ международного обмена студентами и, как следствие, увеличению академической мобильности. Более того, высказывается аргумент о возможности использования таких специалистов в качестве проводников собственной культуры, способных транслировать культуру неанглоязычных стран мировому академическому и профессиональному сообществу [12].

Выбор концепции EMI зависит также от состава студенческих групп [13]. Группа может состоять исключительно из местных студентов, говорящих на родном языке и знакомых с образовательным контекстом. Это также может быть сочетание местных и иностранных студентов, что требует от преподавателя более широкого спектра лингвистических знаний и академического опыта.

Мультилингвизм и мультилингвальное обучение

В последние годы произошел сдвиг акцентов с двуязычия как ведущей формы межъязыкового взаимодействия на мультилингвизм, понимаемый как неотъемлемый компонент и прямое следствие описанных выше процессов. Примечательно, что в развитых странах мультилингвизм оценивается как положительное явление, способствующее развитию интеллекта, социокультурного опыта личности, его толерантности, а также уважения к представителям других культур и сообществ [14].

В этом отношении, поскольку границы между языками, воплощающими мультилингвизм, становятся более мягкими [15], носители мультилингвизма имеют в своем распоряжении богатые языковые ресурсы и, естественно, используют их в коммуникативных целях, академических целях и изучении дополнительных языков [16]. В данном исследовании под мультилингвизмом понимается характеристика владения как минимум вторым иностранным языком и возможность использовать его для эффективного общения, не создавая барьеров как теоретического, так и практического уровня владения каждым из языков [17].

Важной проблемой, которая рассматривается в ряде исследований по проблеме мультилингвального подхода, является проблема кодового переключения, которая по-разному рассматривается исследователями [18]. Переключение кода, даже для тех ученых, которые рассматривают его как лингвистический навык [19], основано на одноязычном представлении о том, что билингвы имеют две отдельные лингвистические системы. Однако в условиях мультилингвизма языковое поведение билингвов многоязычно [20], всегда динамично, реагирует не на два монолингвизма в одном, а на одну целостную языковую систему.

Высшее образование на данном этапе вовлечено в процесс продвижения мультилингвального вектора изучения языка, поскольку именно здесь происходит формиро-

вание компетенций, востребованных в будущей профессии. Таким образом, мультилингвальное образование обеспечивает комплексный подход к воспитанию личности учащегося и предполагает не только овладение комплексом знаний и умений, но и формирование позитивного отношения к лингвокультурному многообразию, расширению границ мировоззрения и мироощущения [21]. Мультилингвальный подход в образовании предполагает использование и поддержку нескольких языков в процессе обучения. Этот подход учитывает языковое разнообразие студентов и стремится интегрировать его в учебный процесс. Вот несколько ключевых аспектов мультилингвального подхода:

- поддержка родного языка: студенты имеют возможность использовать свой родной язык в образовательном процессе, это способствует лучшему усвоению материала и повышению академической успеваемости [22];

- развитие многоязычных навыков: обучение направлено на развитие способности студентов к общению на нескольких языках, что расширяет их коммуникативные возможности и культурную компетентность [23];

- интеграция культурного контекста: учебные материалы и методы обучения включают культурные элементы, связанные с различными языками, что способствует более глубокому пониманию и уважению к культурному многообразию [24];

- гибкость методов обучения: преподаватели используют разнообразные методы и стратегии обучения, адаптированные к языковым потребностям студентов. Это может включать двуязычные учебники, перевод и переключение кодов [25];

- позитивное отношение к многоязычию: создание учебной среды, где многоязычие воспринимается как ценность и преимущество, а не как препятствие. Это способствует повышению мотивации и вовлеченности студентов [26].

Мультилингвальный подход направлен на создание инклюзивной образовательной среды, где каждый студент может развивать

свои языковые способности и использовать их в учебной и социальной жизни.

В логике нашего исследования мультилингвизм в рамках международных образовательных программ – это особый вид многоязычия, который представляет собой процесс и результат сознательного овладения двумя, тремя и более иностранными языками (после родного) на английском языке в рамках международных образовательных программ.

Вовлеченность студентов

Вовлеченность студентов считается важным фактором результатов обучения, включая успехи учащихся [27], качество опыта обучения студентов, отражающее их внутреннюю, когнитивную и эмоциональную связь с обучением [28]. С точки зрения студентов, Л. Вольф-Вендел (L. Wolf-Wendel), К. Уорд (K. Ward) и Дж. Кинзи (J. Kinzie) [29, p. 412] определяют вовлеченность как «количество времени и усилий, которые студенты вкладывают в учебу и другие виды деятельности, которые приводят к опыту и результатам, которые составляют успех обучающихся».

Определения и способы измерения вовлеченности получили широкое распространение [30]; во многих исследованиях также изучалось, каким образом вовлеченность может способствовать обучению в различных образовательных учреждениях, начиная с начальной школы до высшего образования [31]. Проведенный анализ научной литературы позволяет заключить, что при исследовании термина «вовлеченность» изучаются различные переменные, включая мотивацию, самоэффективность, саморегуляцию, вовлеченность, участие и принадлежность [32].

Что касается вовлеченности студентов в обучение, то ее обычно рассматривают как многомерную конструкцию, дифференцированную по количеству параметров от двух до четырех [33]. В этом исследовании используется трехмерный подход, различающий когнитивную, аффективно-эмоциональную и поведенческую вовлеченность [31; 34]. Когнитивная вовлеченность подразумевает обучение студентов использованию стратегий

глубокого обучения для интеграции новой информации с существующими знаниями [35]. Аффективная/эмоциональная вовлеченность относится к чувствам, которые студенты испытывают по поводу своего опыта обучения как с точки зрения внимания и интереса к курсу, так и с точки зрения социальных связей со сверстниками [31; 36]. Поведенческая вовлеченность фокусируется на действиях учащихся и связана с такими аспектами поведения учащихся, как посещаемость, время и усилия, затраченные на участие в мероприятиях, поднятие руки, чтобы задать вопросы или ответить на них и т. д. [37]. Было предложено определение, поддерживающее трехмерный подход к обучению, относящееся к «положительной энергии, вложенной в собственное обучение, о чем свидетельствует осмысленная обработка информации, внимание к тому, что происходит в данный момент, и участие в учебной деятельности»¹.

Хотя влияние вовлеченности на успеваемость учащихся в традиционном обучении ранее было тщательно исследовано, меньше известно о том, как она влияет на обучение учащихся в контексте мультилингвального обучения. Эта статья вносит вклад в изучение участия студентов в учебном процессе системы высшего образования, исследуя менее изученный контекст обучения в многоязычной среде.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В нашем исследовании приняли участие 2 группы студентов 3 курса бакалавриата ($N = 47$) программы «Международный бизнес (Международная образовательная программа)» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. Все дисциплины рассматриваемой международной образовательной программы изучаются на английском языке. Программа предусматривает изучение второго иностранного языка – испан-

¹ Schreiner L.A., Louis M.C. Measuring Engaged Learning in College Students: Beyond the Borders of NSSE. 2008. P. 6.

ского. Дисциплина «Испанский язык» также преподается на английском языке. В рамках данного исследования был проведен эксперимент, предполагающий использование различных походов обучения в каждой группе. Для эксперимента было проведено предварительное тестирование (аудирование, чтение, говорение и письмо) всех студентов 3 курса (5 групп по 23–25 человек) на знание испанского языка. Для эксперимента были отобраны две группы с одинаковым знанием испанского языка (испанский язык предварительно изучался всеми студентами в течение двух лет). В экспериментальной группе ($N = 23$) был реализован мультилингвальный подход. В контрольной группе ($N = 24$) использовалось обучение на английском языке на основе подхода ЕМІ. Родными языками студентов экспериментальной группы являются: китайский (7 студентов), арабский (8 студентов), азербайджанский (1 студент), французский (2 студента), казахский (5 студентов). Родными языками студентов контрольной группы являются китайский (6 студентов), арабский (7 студентов), урду (4 студента), французский (1 студент), казахский (5 студентов), азербайджанский (1 студент). Что касается гендерного распределения, то оно было достаточно сбалансированным: 46,81 и 53,19 % составляли студенты мужского и женского пола соответственно.

Мультилингвальный подход предполагал использование родного, английского и испанского языков в образовательных целях, учитывая, что английский и испанский не являются родными языками учащихся. Таким образом, студенты использовали весь свой лингвистический репертуар. Подход, основанный на ЕМІ, не допускал использования родного языка, предполагая использование только английского языка как средства обучения.

До эксперимента студенты обеих групп имели уровень знания испанского языка А2 и минимальный уровень знания английского языка В2. Эксперимент длился 1 семестр.

Обучение в экспериментальной группе состояло из нескольких этапов. Первый этап работы заключается в *самостоятельной ра-*

боте учащихся с новой лексикой по теме. Новый словарь представлен в виде словаря с англо-испанским переводом. Студентам необходимо ознакомиться с лексикой (например, лексикой по таким темам, как «Работа, профессия, оргтехника, управление персоналом, международная торговля, переговоры») и при необходимости перевести ее на родной язык до начала занятий. Предполагается, что студенты могут при знакомстве с новой лексикой опираться на английский и родной языки. В контрольной группе этот этап происходит во время аудиторного занятия. Студентам предлагается новая лексика с определением на английском языке. У студентов нет возможности и времени переводить лексику на родной язык.

На *занятиях* (2-й этап) учащимся предлагаются различные задания (например, «Прочитай тексты и заполни пробелы словами из списка» или «Выбери глагол для завершения словосочетаний») для тренировки ранее изученной лексики. В ходе занятия студенты обсуждают всю лексику, включая профессиональную терминологию, на английском языке (возможно использование испанского языка), непонятную при самостоятельном изучении, дают определения основным терминам по теме. Также во время занятий обсуждается грамматический материал, предлагаемый для изучения в рамках дисциплины «Испанский язык». Этот шаг одинаков для обеих групп.

Основа третьего этапа – *командная работа*. Студентам предлагается самостоятельно изучить предложенный материал (текст, видео или аудиозапись) на испанском языке. В экспериментальной группе студенты были разделены на 3–4 небольшие подгруппы по родному языку. Каждой группе предлагается изучить один аспект большой темы дома на любом из языков – родном, английском или испанском. Затем во время занятия студенты обсуждают с другими группами заранее изученный материал, давая ключевые фразы, понятия и термины на испанском языке. Если другие студенты не понимают термины на испанском языке, им

разрешается использовать английский язык. В конце каждого блока теоретического материала представлены вопросы для размышления и анализа обсуждаемой темы. Всей группе предлагается коллективно ответить на поставленные вопросы.

В контрольной группе разрешен только английский язык, и студенты не делятся на подгруппы. Студенты индивидуально знакомятся с материалом, затем коллективно обсуждают изученный материал в классе.

Заключительный 4-й этап состоит из *проектных работ*. Каждая тема завершается финальным заданием (кейс). Студентам предлагается задание в формате кейса с вопросами (например, кейс о кадровой политике компании “Lenovo”). Задание представлено в виде текста на испанском языке, описывающего проблемную ситуацию. К тексту прилагаются вопросы для решения задачи. После изучения кейса студенты готовят презентацию в группах или индивидуально на испанском языке о предложенном ими решении проблемы и отвечают на вопросы на испанском языке. Презентация должна быть сосредоточена на том, как решение этой проблемы может быть реализовано в их родной стране. Это знакомит студентов с культурой других стран. В контрольной группе работа с кейсом проходит на испанском языке, без культурной составляющей.

Для измерения результатов изучения испанского языка были взяты результаты выпускного экзамена по испанскому языку (аудирование, чтение, письмо, разговорная речь). Шкала академической активности студентов измерялась с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных нами ранее (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Мы измеряли поведенческую вовлеченность (ПВ) по записям посещаемости студентами офлайн-семинаров и записям выполненных заданий в MS Teams (результаты представлены по 10-балльной шкале). Для выявления эмоциональной вовлеченности (ЭВ) мы использовали опросник по мотивации. Мы создали конкретные утверждения, чтобы иссле-

довать особенности восприятия студентами предлагаемого обучения, определив пять показателей: (а) желание учиться после университета, (б) тревога, (в) позитивное отношение к обучению, (г) самооценка и (д) требовательность к себе. Ответы оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Чтобы исследовать когнитивную вовлеченность учащихся (КВ), мы провели когнитивный тест из трех пунктов, который измеряет степень, с которой учащиеся концентрируют внимание и прилагают умственные усилия при выполнении учебных задач («Я приложил много усилий в подготовке к работе со своей командой»; «Занимался изучаемыми темами на семинарах»; «Я провожу много времени, выполняя все задания»). Ответы также оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта.

Для анализа описательной статистики были проведены парные выборки *t*-критерия Стьюдента и корреляционного теста Пирсона. Мы проанализировали критерий нормальности данных со значениями асимметрии и эксцесса для каждой переменной в диапазоне от $-0,766$ до $-0,307$ и от $-0,904$ до $5,648$. Мы пришли к выводу, что наблюдаемые данные имели нормальное распределение. Установлено, что тест надежности отражает внутреннюю стабильность и последовательность уровня каждого опросника измерений. Таким образом, получен опросник с хорошей достоверностью при коэффициенте Кронбаха $\alpha > 0,7$. В текущем исследовании значение α Кронбаха для каждой конструкции варьировалось от $0,77$ до $0,91$. Это подтвердило высокую надежность анкеты и внутреннюю согласованность между латентными переменными. Мы также рассчитали коэффициент нагрузки, CR и AVE, чтобы оценить достоверность сходимости. Значения AVE, коэффициента нагрузки и CR варьировались от $0,70$ до $0,92$, от $0,71$ до $0,92$ и от $0,67$ до $0,89$ соответственно, что указывает на очень хорошую конвергентную достоверность этой модели.

Результаты владения испанским языком

Мы начали наш анализ с результатов уровня владения испанским языком (2ИЯ)

студентов. Для сравнения использовались результаты первоначального тестирования и итогового экзаменационного тестирования. Чтобы выявить разницу, мы рассчитали значение t для этих показателей в обеих группах (табл. 1).

Согласно результатам, общий уровень владения испанским языком улучшился в обеих группах. Улучшения в аудировании и письме были схожими и значимыми на уровне $p < 0,001$ и $p < 0,05$ соответственно. В категории чтения студенты контрольной группы показали менее прогрессивные достижения, как и в категории разговорной речи.

Исследование вовлеченности

Сводные результаты по вовлеченности студентов в течение семестра для обеих групп представлены в табл. 2.

Студенты экспериментальной группы (мультилингвальный подход) показали более высокий уровень мотивационной и когнитивной вовлеченности, по сравнению с контрольной группой (подход ЕМІ) разница в

результатах была значимой ($p < 0,001$ и $p < 0,01$). Студенты контрольной группы имеют более высокий уровень поведенческой вовлеченности, но разница между обеими группами незначительна.

Корреляционный анализ вовлеченности студентов и результатов их обучения

Поскольку одной из целей нашего исследования было определение влияния вовлеченности (поведенческая вовлеченность – ПВ, эмоциональная вовлеченность – ЭВ, когнитивная вовлеченность – КВ) студентов на их результаты по испанскому языку (2ИЯ), мы провели корреляционный анализ Пирсона, чтобы выявить значимость влияния показателей (табл. 3).

Корреляционный анализ выявил положительную и сильную связь практически между всеми рассматриваемыми показателями. Эмоциональная и когнитивная вовлеченность значительно предсказала результаты владения испанским языком ($p < 0,01$; $p < 0,05$), в то

Таблица 1

Описательные результаты предварительного и последующего теста на знание испанского языка

Table 1

Descriptive results of the preliminary and subsequent Spanish proficiency test

Группа	Категория	Тест	Среднее (СО)	t -значение
Экспериментальная	Аудирование	Предварительное тестирование	12,9 (1,78)	5,2***
		Итоговое тестирование	16,12 (1,87)	
	Чтение	Предварительное тестирование	15,11 (1,91)	4,0***
		Итоговое тестирование	17,07 (1,88)	
	Письмо	Предварительное тестирование	14,9 (1,82)	2,2*
		Итоговое тестирование	16,67 (1,91)	
	Разговор	Предварительное тестирование	13,92 (1,83)	4,7***
		Итоговое тестирование	16,12 (1,78)	
Контрольная	Аудирование	Предварительное тестирование	13,1 (1,79)	4,9***
		Итоговое тестирование	15,75 (2,01)	
	Чтение	Предварительное тестирование	14,94 (1,88)	2,1*
		Итоговое тестирование	16,70 (1,78)	
	Письмо	Предварительное тестирование	15,01 (1,89)	2,1*
		Итоговое тестирование	16,23 (1,97)	
	Разговор	Предварительное тестирование	14,06 (1,72)	3,5**
		Итоговое тестирование	15,71 (1,81)	

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 2

Описательные результаты по уровню вовлеченности студентов

Table 2

Descriptive results on the level of student engagement

Индикатор	Группа	Среднее (СО)	t-значение
Поведенческая вовлеченность	Экспериментальная	7,71 (0,92)	1,26
	Контрольная	7,95 (0,94)	
Эмоциональная вовлеченность	Экспериментальная	4,56 (0,83)	3,63**
	Контрольная	4,01 (0,85)	
Когнитивная вовлеченность	Экспериментальная	4,05 (0,81)	2,07*
	Контрольная	3,76 (0,90)	

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

Таблица 3

Результаты
корреляционного анализа Пирсона

Table 3

Results of Pearson's correlation analysis

Экспериментальная группа				
	БПВ	ЭЭВ	СКВ	С2ИЯ
БПВ	1			
ЭЭВ	0,37*	1		
СКВ	0,43**	0,57***	1	
С2ИЯ	0,19	0,41**	0,36*	1
Контрольная группа				
	БПВ	ЭЭВ	СКВ	С2ИЯ
БПВ	1			
ЭЭВ	0,39*	1		
СКВ	0,44**	0,62***	1	
С2ИЯ	0,17	0,46**	0,33*	1

Примечание. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$;
*** – $p < 0,001$.

Источник: рассчитано и составлено авторами.
Source: calculated and compiled by the authors.

время как связь между поведенческой вовлеченностью и результатами владения испанским языком была довольно слабой ($R = 0,19$; $R = 0,17$). Таким образом, более высокие результаты по владению испанским языком экспериментальной группы можно объяснить более высоким уровнем эмоциональной и когнитивной вовлеченности.

ВЫВОДЫ

Данное исследование имеет свои особенности, отличающие его от многих более ранних работ. В прошлых исследованиях [27; 30–33] чаще всего внимание уделялось развитию вовлеченности в онлайн среде. Эта тема приобрела наибольшую актуальность в связи с пандемией. Наше исследование основано на трехкомпонентной концепции взаимодействия, предполагающей разделение на эмоциональное, когнитивное и поведенческое взаимодействие. Исследования уровня вовлеченности студентов и преподавателей ранее не рассматривали многонациональные студенческие группы [29–31; 34]. В текущей работе это значение является ключевым. Кроме того, важной отличительной чертой данной работы является соотношение мультилингвального обучения и ЕМІ.

Целью исследования было сравнить две образовательные модели – мультилингвальную и ЕМІ, и выявить, какая образовательная модель способствует более высокой степени вовлеченности студентов и повышению результатов обучения.

В рамках исследования были получены ответы на поставленные исследовательские вопросы. По результатам исследования выявлено, что студенты обеих групп (экспериментальной и контрольной) улучшили свои

знания, навыки и умения в испанском языке. Следовательно, каждый из рассматриваемых нами подходов (ЕМІ и мультилингвальное обучение) способствует изучению дисциплины на английском языке. Однако важно отметить, что студенты, обучающиеся в мультилингвальной группе, показали лучшие результаты в чтении и разговорной речи. Можно сделать вывод, что методика обучения в мультилингвальной среде мотивирует студентов уделять больше времени обучению именно этим видам речевой деятельности. Формат работы при мультилингвальном обучении предполагает большое количество дискуссий и монологических высказываний, а также проектную работу, требующую регулярного чтения учебных материалов.

По результатам активности студентов можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень эмоциональной и когнитивной вовлеченности. Более высокий уровень когнитивной вовлеченности объясняется тем, что учащиеся приобретали новые знания, используя ранее доступные (родной и первый иностранный язык). Это позволило им включить знание испанского языка в существующую систему языков, тем самым расширив свой языковой репертуар. Более высокий уровень эмоциональной вовлеченности объясняется тем, что предложенная экспериментальной группе методика обучения предлагает студентам активное совместное взаимодействие, проектную работу в группах, которые сформированы по принципу общего родного языка (китайский, арабский, казахский), что позволяет студентам использовать весь свой языковой репертуар (три языка), что повышает как эмоциональный настрой и вовлеченность студентов, так и более глубокое понимание изучаемого вопроса (когнитивную активность).

Вместе с тем студенты контрольной группы показали более высокий уровень поведенческой вовлеченности. Мы предполагаем, что этот результат обусловлен тем, что студенты контрольной группы обучались в привычных условиях, по известной методике. Студентам же экспериментальной группы потребовалось больше времени, чтобы адаптироваться к новой методике. Однако незначительность в расхождении результатов показывает, что процесс адаптации прошел успешно и не оказал критического влияния на поведенческую активность студентов.

К ограничениям исследования относятся относительно небольшой размер выборки, поскольку мы впервые реализовали такую многоязычную модель, а продолжительность курса составила всего один семестр.

Список источников

1. Баранова Т.А., Кобичева А.М., Токарева Е.Ю. Оценка мультилингвального подхода в контексте международных образовательных программ на английском языке // Современное педагогическое образование. 2023. № 1. С. 322-329. <https://elibrary.ru/znxdmr>
2. Khalyapina L., Shostak E., Koltsova S., Vdovina E. Examining plurilingual training principles in teaching foreign languages to engineering students // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Cham: Springer, 2022. P. 233-242. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_25
3. Бойматов А., Абдуллоева М.А. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам – залог профессионального мастерства // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Серия гуманитарно-общественных наук. 2014. № 2 (39). С. 77-83. <https://elibrary.ru/tfdrrd>
4. Гришечкина А.М., Пятковская М.И. О совершенствовании обучения второму иностранному языку (французскому) и об усвоении лексики на основе реконессанса // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 3. С. 222-227. <https://elibrary.ru/vhryjl>
5. Евдокимова Н.В. Многоязычная рецептивная компетенция: подход, структура, содержание обучения // Актуальные проблемы психологического знания. 2013. № 4 (29). С. 40-45. <https://elibrary.ru/pxzmx>

6. Коренева М.Р. Психолингвистические и методические основы обучения второму иностранному языку // Межкультурная коммуникация: аспекты дидактики: материалы Межрегион. науч.-метод. семинара. Улан-Удэ: Изд-во Бурят. гос. ун-та, 2020. Вып. 10. С. 172-182. <https://elibrary.ru/uhyztb>
7. Бакловская О.К., Петруевич П.Ю. Содержание и структура мультилингвальной компетенции студентов // Многоязычие в образовательном пространстве. 2016. Т. 8. С. 7-14. <https://elibrary.ru/zenett>
8. Xie W., Curle S. Success in English Medium Instruction in China: significant indicators and implications // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2022. Vol. 25. Issue 2. P. 585-597. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898>
9. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. М.: Высш. шк., 2009. 277 с. <https://elibrary.ru/qtwegr>
10. Тимченко Н.С., Кочетова Ю.Ю., Бендрикова А.Ю. Академическая и средовая адаптация иностранных студентов медицинского вуза // Знание. Понимание. Умение. 2020. № 2. С. 175-185. <https://doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16>, <https://elibrary.ru/vapviy>
11. Козан Е.А. Оценка владения английским языком у студентов технических вузов // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 207-217. <https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.15>, <https://elibrary.ru/lzvvc>
12. Лопарева Т.А. Многоязычная компетенция как ключевая в обучении нескольким иностранным языкам // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2013. № 2-3. С. 30-33. <https://elibrary.ru/rtgkpr>
13. Вебер И.С. Метод языкового погружения на уроках английского языка в современной школе // Молодой ученый. 2019. № 6 (244). С. 207-209. <https://elibrary.ru/ywwuih>
14. Гетманская М.К. О роли языковой личности в межкультурном общении // Казанский педагогический журнал. 2018. № 2 (127). С. 146-151. <https://elibrary.ru/yvjrm>
15. Cenoz J., Gorter D. Teaching English through pedagogical translanguaging // World Englishes. 2020. Vol. 39. Issue 2. P. 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
16. Карауц-Бородин Л.А. Транслингвизм и языковая игра (на материале произведений В.В. Набокова) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. 2007. № 3-2. С. 151-155. <https://elibrary.ru/rubhat>
17. Прохорова А.А. Мультилингвальная компетенция студентов нефилологов: от теории к фактам // Европейский журнал социальных наук. 2016. № 8. С. 178-182. <https://elibrary.ru/zstzjj>
18. Головкин Н.В. Трансязычие как метод обучения в зарубежной лингводидактике // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2022. № 4 (48). С. 137-154. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11>, <https://elibrary.ru/mmiyxc>
19. Малых Л.М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2021. Т. 31. № 1. С. 108-119. <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119>, <https://elibrary.ru/puynok>
20. Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукьянова М.А. Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL. Казань: КФУ, 2020. 101 с.
21. Alisaari J., Heikkola L.M., Commings N., Acquah E.O. Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity // Teaching and Teacher Education. 2019. Vol. 80. P. 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
22. Petrovic J.E., Olmstead S. Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, by J. Cummins // Bilingual Research Journal. 2001. Vol. 25. Issue 3. P. 405-412. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>
23. Vallejo C. Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia Garcia and Li Wei // Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature. 2018. Vol. 11. № 1. P. 85-95. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>
24. Hornberger N.H. Introduction // Continua of Biliteracy: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings. Bristol: Multilingual Matters, 2003. P. 12-23. <https://doi.org/10.21832/9781853596568-002>
25. Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Bristol: Multilingual Matters, 2011. 498 p.
26. Skutnabb-Kangas T. Multilingual education for global justice: issues, approaches, opportunities // Social Justice through Multilingual Education. Bristol: Multilingual Matters, 2009. P. 36-62. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-006>

27. Дудко В.В. Исследование вовлеченности студентов бакалавриата в обучение по курсу педагогики с использованием веб-приложения LearningApps // Компьютерные инструменты в образовании. 2022. № 2. С. 76-96. <https://doi.org/10.32603/2071-2340-2022-2-76-96>, <https://elibrary.ru/vbdnna>
28. Бекоева М.И. Интеграция рынка труда и рынка образовательных услуг как условие устойчивого социально-экономического развития государства // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2019. Т. 7. № 3 (26). С. 459-468. <https://doi.org/10.23888/humJ20193459-468>, <https://elibrary.ru/nuhfsq>
29. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success // Journal of College Student Development. 2009. Vol. 50. № 4. P. 407-428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>
30. Дешериев Ю.Д. Проблема создания системы билингвистических понятий и вопросы методики ее применения в исследовании // Методы билингвистических исследований: сб. ст. М., 1976. С. 20-33.
31. Хацкевич Т.А., Фуряева Т.В. Социально-педагогическая проектная деятельность как средство активизации образовательной вовлеченности студентов-интернов // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 94-100. <https://elibrary.ru/xncqnv>
32. Адольф В.А., Ситничук С.С. Влияние педагогической интернатуры на формирование готовности педагогов-бакалавров к профессиональной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2018. № 2. С. 72-78. <https://elibrary.ru/orykib>
33. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17. № 3. С. 390-411. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>, <https://elibrary.ru/yqmwur>
34. Ишмурадова Ю.А., Потанина А.М., Цыганов И.Ю., Моросанова В.И. Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2019. № 3. С. 25-40. <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40>, <https://elibrary.ru/fauyew>
35. Рустамова Д.Д.к., Зубайдова Н.Н. Влияние педагогического направления на мотивацию и вовлеченность студентов // Science and Education. 2023. Т. 4. № 11. С. 319-323.
36. Понявина М.Б., Расторгуев С.В., Селезнев П.С. и др. Мониторинг социальных установок иностранных студентов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 8-9. С. 80-92. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-80-92>, <https://elibrary.ru/rwzlwv>
37. Матвеева Л.Г., Тарасова Е.В. Диагностика эмоционального интеллекта на основе процедуры ассесмент-центра // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2010. № 4 (180). С. 63-70. <https://elibrary.ru/mehhkt>

References

1. Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E.Yu. (2023). Evaluation of the multilingual approach in the context of international educational programs in English. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, no. 1, pp. 322-329. (In Russ.) <https://elibrary.ru/znxdmr>
2. Khalyapina L., Shostak E., Koltsova S., Vdovina E. (2022). Examining plurilingual training principles in teaching foreign languages to engineering students. *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives*. Cham, Springer Publ., pp. 233-242. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_25
3. Boimatov A., Abdulloeva M.A. (2014). Communicative approach in teaching foreign languages as guarantee of professional efficiency. *Uchenye zapiski Khudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Seriya gumanitarno-obshchestvennykh nauk = Scientific Notes of Khujand State University named after Academician B. Gafurov. Series of Humanities Sciences*, no. 2 (39), pp. 77-83. (In Russ.) <https://elibrary.ru/tfdrrd>
4. Grischechkina A.M., Pyatkovskaya M.I. (2015). On the improvement of the second foreign language teaching (French) and on assimilation of the vocabulary on the basis of reconnaissance. *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bryansk State University Herald*, no. 3, pp. 222-227. (In Russ.) <https://elibrary.ru/vhryjl>

5. Evdokimova N.V. (2013). Multilingual receptive competence: approach, structure, content of learning. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, no. 4 (29), pp. 40-45. (In Russ.) <https://elibrary.ru/pxzxmz>
6. Koreneva M.R. (2020). Psycholinguistic and methodological framework for teaching second foreign languages. *Intercultural Communication: Didactic Aspects: Materials of Interregional Seminar*. Ulan-Ude, Buryat State University Publishing Department, issue 10, pp. 172-182. (In Russ.) <https://elibrary.ru/uhzytb>
7. Baklovskaya O.K., Petrusevich P.Yu. (2016). Content and structure of multilingual competence of students. *Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve = Russian Journal of Multilingualism and Education*, vol. 8, pp. 7-14. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zenett>
8. Xie W., Curle S. (2022). Success in English Medium Instruction in China: significant indicators and implications. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 25, issue 2, pp. 585-597. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1703898>
9. Kitaigorodskaya G.A. (2009). *Intensivnoe obuchenie inostrannym yazykam*. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 277 p. (In Russ.) <https://elibrary.ru/qtwegz>
10. Timchenko N.S., Kochetova Yu.Yu., Bendrikova A.Yu. (2020). Academic and environmental adaptation of foreign students at a medical university. *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*, no. 2, pp. 175-185. (In Russ.) <https://doi.org/10.17805/zpu.2020.2.16>, <https://elibrary.ru/vapvii>
11. Kogan E.A. (2020). The assessment of English proficiency among technical universities' students. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, no. 1 (43), pp. 207-217. (In Russ.) <https://doi.org/10.32744/pse.2020.1.15>, <https://elibrary.ru/lzvvcv>
12. Lopareva T.A. (2013). Plurilingual competence as a Key competence in multilanguage teaching. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta = Herald of Vyatka State University*, no. 2-3, pp. 30-33. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rtgkpr>
13. Veber I.S. (2019). The method of language immersion in modern school English lessons. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, no. 6 (244), pp. 207-209. (In Russ.) <https://elibrary.ru/ywwuih>
14. Getmanskaya M.K. (2018). About the role of linguistic personality in cross-cultural society. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, no. 2 (127), pp. 146-151. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yvjrsn>
15. Cenoz J., Gorter D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, vol. 39, issue 2, pp. 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>
16. Karakuts-Borodina L.A. (2007). Translingualism and word play. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 9. Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistsika = Vestnik of St. Petersburg State University*, no. 3-2, pp. 151-155. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rubhat>
17. Prokhorova A.A. (2016). Multilingual competence of non-linguistic students: from theory to facts. *Evropeiskii zhurnal sotsial'nykh nauk = European Social Science Journal*, no. 8, pp. 178-182. (In Russ.) <https://elibrary.ru/zstzij>
18. Golovko N.V. (2022). Translanguaging as instructional method in linguistic didactics worldwide. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie = MCU Journal of Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education*, no. 4 (48), pp. 137-154. (In Russ.) <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2022.48.4.11>, <https://elibrary.ru/mmiyxc>
19. Malykh L.M. (2021). On the definition of the notion "multilingual education" in the Russian system of education. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika = Bulletin of Udmurt University. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy*, vol. 31, no. 1, pp. 108-119. (In Russ.) <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2021-31-1-108-119>, <https://elibrary.ru/puynok>
20. Salekhova L.L., Grigor'eva K.S., Lukyanova M.A. (2020). *Pedagogicheskaya tekhnologiya dvuyazychnogo obucheniya CLIL*. Kazan, Kazan Federal University Publ., 101 p. (In Russ.)
21. Alisaari J., Heikkola L.M., Cummins N., Acquah E.O. (2019). Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*, vol. 80, pp. 48-58. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.003>
22. Petrovic J.E., Olmstead S. (2001). Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire, by J. Cummins. *Bilingual Research Journal*, vol. 25, issue 3, pp. 405-412. <https://doi.org/10.1080/15235882.2001.10162800>

23. Vallejo C. (2018). Translanguaging: Language, Bilingualism and Education, by Ofelia García and Li Wei. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, vol. 11, no. 1, pp. 85-95. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.764>
24. Hornberger N.H. (2003). Introduction. *Continua of Bilingualism: An Ecological Framework for Educational Policy, Research, and Practice in Multilingual Settings*. Bristol, Multilingual Matters Publ., pp. 12-23. <https://doi.org/10.21832/9781853596568-002>
25. Baker C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol, Multilingual Matters Publ., 498 p.
26. Skutnabb-Kangas T. (2009). Multilingual education for global justice: issues, approaches, opportunities. *Social Justice through Multilingual Education*. Bristol, Multilingual Matters Publ., pp. 36-62. <https://doi.org/10.21832/9781847691910-006>
27. Dudko V.V. (2022). A research on the undergraduate student's engagement into the pedagogy specialization training using LearningApps web application. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii = Computer Tools in Education Journal*, no. 2, pp. 76-96. (In Russ.) <https://doi.org/10.32603/2071-2340-2022-2-76-96>, <https://elibrary.ru/vbdnna>
28. Bekoeva M.I. (2019). Integration of the labor market and the market of educational services as a condition of sustainable socio-economic development of the state. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'e, adaptatsiya, razvitiye = Personality in a Changing World: Health, Adaptation, Development*, vol. 7, no. 3 (26), pp. 459-468. (In Russ.) <https://doi.org/10.23888/humJ20193459-468>, <https://elibrary.ru/nuhfsq>
29. Wolf-Wendel L., Ward K., Kinzie J. (2009). A tangled web of terms: the overlap and unique contribution of involvement, engagement, and integration to understanding college student success. *Journal of College Student Development*, vol. 50, no. 4, pp. 407-428. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0077>
30. Desheriev Yu.D. (1976). The problem of creating a system of bilingual concepts and the methods of its application in research. *Sbornik statei «Metody bilingvisticheskikh issledovaniy» = Collection of Articles "Methods of Bilingual Research"*. Moscow, pp. 20-33. (In Russ.)
31. Khatskevich T.A., Furyaeva T.V. (2018). Social and pedagogical project activity as a means of activating educational involvement of students-interns. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 94-100. (In Russ.) <https://elibrary.ru/xncqnv>
32. Adol'f V.A., Sitnichuk S.S. (2018). The influence of pedagogical internship at the formation of readiness of bachelors-teachers to professional activity. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal = Siberian Pedagogical Journal*, no. 2, pp. 72-78. (In Russ.) <https://elibrary.ru/orykib>
33. Fomina T.G., Potanina A.M., Morosanova V.I. (2020). The relationship between school engagement and conscious self-regulation of learning activity: the current state of the problem and research perspectives in Russia and abroad. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika = RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, vol. 17, no. 3, pp. 390-411. (In Russ.) <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411>, <https://elibrary.ru/yqmwur>
34. Ishmuratova Yu.A., Potanina A.M., Tsyganov I.Yu., Morosanova V.I. (2019). Noncognitive predictors of academic success at different stages of education. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskie nauki = Bulletin of Moscow Region State University. Series: Psychology*, no. 3, pp. 25-40. (In Russ.) <https://doi.org/10.18384/2310-7235-2019-3-25-40>, <https://elibrary.ru/fauyew>
35. Rustamova D.D.k., Zubaidova N.N. (2023). The influence of pedagogical direction on student motivation and engagement. *Science and Education*, vol. 4, no. 11, pp. 319-323. (In Russ.)
36. Ponyavina M.B., Rastorguev S.V., Seleznev P.S. et al. (2021). Monitoring the social attitudes of foreign students. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, vol. 30, no. 8-9, pp. 80-92. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-80-92>, <https://elibrary.ru/rwzlwv>
37. Matveeva L.G., Tarasova E.V. (2010). Diagnostics of emotional intelligence on the basis of assessment-center procedure. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya = Bulletin of the South Ural State University. Series "Psychology"*, no. 4 (180), pp. 63-70. (In Russ.) <https://elibrary.ru/mehhkt>

Информация об авторах

Халяпина Людмила Петровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор Высшей школы лингвистики и педагогики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0003-1283-2245>

Scopus ID: 57193694498

ResearcherID: M-2857-2018

halyapina_lp@spbstu.ru

Токарева Елена Юрьевна, научный сотрудник лаборатории цифровой лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация.

<https://orcid.org/0000-0001-7045-8904>

Scopus ID: 57210916883

ResearcherID: G-5563-2018

tokareva.euy@gmail.com

Поступила в редакцию 05.07.2024

Одобрена после рецензирования 27.09.2024

Принята к публикации 17.10.2024

Information about the authors

Liudmila P. Khalyapina, Dr. habil. (Education), Professor, Professor of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0003-1283-2245>

Scopus ID: 57193694498

ResearcherID: M-2857-2018

halyapina_lp@spbstu.ru

Elena Yu. Tokareva, Research Scholar of Digital Linguistics Laboratory, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation.

<https://orcid.org/0000-0001-7045-8904>

Scopus ID: 57210916883

ResearcherID: G-5563-2018

tokareva.euy@gmail.com

Received 05.07.2024

Approved 27.09.2024

Accepted 17.10.2024