

Научная статья

УДК 378.147

DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05

*Е. Ю. Токарева*

## СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИСПАНСКОМУ ЯЗЫКУ В МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ СРЕДЕ



**ТОКАРЕВА Елена Юрьевна** – аспирант, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия.

SPIN-код РИНЦ: 5220-7053; ORCID: 0000-0001-7045-8904. tokareva.yeu@edu.spbstu.ru

**TOKAREVA Elena.Y.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; 29, Politechnicheskaya, St. Petersburg, 195251, Russia. ORCID: 0000-0001-7045-8904. tokareva.yeu@edu.spbstu.ru

**Аннотация.** Основная цель данного исследования состояла в том, чтобы сравнить два метода обучения – многоязычный и ЕМІ, и выявить, какая образовательная модель способствует более высокой вовлеченности студентов и результатам испанской коммуникативной компетенции. В нашем исследовании приняли участие две группы студентов третьего курса бакалавриата Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. В экспериментальной группе был реализован мультилингвальный метод. В контрольной группе использовался метод ЕМІ. Для измерения коммуникативной компетенции испанского языка были взяты результаты выпускного экзамена по испанскому языку (аудирование, чтение, письмо, разговорная речь). Уровень вовлеченности студентов измерялся с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных исследователями (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Для анализа описательной статистики были проведены парные выборки t-критерия Стьюдента. По результатам данного исследования все выдвинутые гипотезы подтвердились, в результате чего было выявлено, что студенты обеих групп (экспериментальной и контрольной) улучшили свои знания испанского языка. Однако важно отметить, что студенты, обучающиеся в мультилингвальной группе, показали более высокие результаты по чтению и устной речи. По результатам вовлеченности студентов можно сделать вывод, что студенты экспериментальной группы показали более высокий уровень эмоциональной и когнитивной вовлеченности, что и объясняет результаты по владению испанским языком.

**Ключевые слова:** ВОВЛЕЧЕННОСТЬ, МУЛЬТИЛИНГВИЗМ, КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ, ИСПАНСКИЙ ЯЗЫК, МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ

**Для цитирования:** Токарева Е. Ю. Сравнительный анализ методов обучения испанскому языку в мультилингвальной среде // Вопросы методики преподавания в вузе. 2024. Т. 13. № 1. С. 76–90. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05

*Статья открытого доступа, распространяемая по лицензии CC BY-NC 4.0 (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).*

Research article

DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05

## COMPARATIVE ANALYSIS OF METHODS OF TEACHING SPANISH IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT

**Abstract:** The main purpose of this study was to compare two teaching methods, multilingual and English as Medium of Instruction (EMI), and to identify which educational model leads to higher student engagement and Spanish communicative competence outcomes. Our study involved two groups of third year undergraduate students of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. In the experimental group, a multilingual method was implemented. In the control group, the EMI method was used. To measure the communicative competence of the Spanish language, the results of the final examination in Spanish (listening, reading, writing, speaking) were taken. Student engagement levels were measured using the three most common dimensions identified by researchers (behavioral, emotional, and cognitive engagement). Paired samples of Student's t-tests were performed to analyze descriptive statistics. According to the results of this study, all the advanced hypotheses were confirmed, as a result of which it was revealed that the students of both groups (experimental and control) improved their knowledge of the Spanish language. However, it is important to note that students studying in the multilingual group showed higher results in reading and speaking. Based on the results of the engagement, it can be concluded that students in the experimental group showed a higher level of emotional and cognitive engagement, which explains the results in Spanish language proficiency.

**Keywords:** ENGAGEMENT, MULTILINGUALISM, COMMUNICATIVE COMPETENCE, SPANISH, INTERNATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS

**For citation:** Tokareva E. Y. Comparative analysis of methods of teaching Spanish in a multilingual environment. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2024. Vol. 13. No 1. P. 76–90. DOI: 10.57769/2227-8591.12.1.05

*This is an open access article under the CC BY-NC 4.0 license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).*

© Published by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2024.

**Введение.** 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 многоязычных одноклассников. Мультилингвальная среда в высшей школе чаще всего формируется в рамках международных образовательных программ. Одной из самых распространенных проблем становится изучение второго иностранного языка [1]. Изучение второго иностранного языка происходит через первый иностранный язык (английский), поскольку международная образовательная программа предполагает обучение на английском языке (английский как средство обучения – EMI). 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 [2].

В этой статье представлено сравнительное исследование двух образовательных методов – мультилингвального и ЕМІ. Сравнение данных методов в нашем исследовании производится на основе анализа вовлеченности студентов и развития коммуникативной компетенции на втором иностранном языке (испанском) в мультилингвальной среде в 2021–2022 учебном году. В частности, это исследование было сосредоточено на двух основных исследовательских вопросах:

- Способствует ли применение ЕМІ повышению вовлеченности студентов и повышению результатов обучения?

- Способствует ли применение мультилингвального метода более высокой вовлеченности студентов и результатам обучения?

### *1.1. Теоретические основы*

#### *1.1.1. Английский как средство обучения*

В современных образовательных программах английский язык перестает быть академической дисциплиной, он становится средством подготовки специалистов в различных областях. Такое применение английского языка называется «Английский язык как средство обучения» (ЕМІ) [3].

Существуют три распространенные концепции ЕМІ [4]:

- 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.

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

- Изменение языка + изменение стиля преподавания + изменение контингента обучающихся: происходит изменение состава группы обучающихся (многонациональные группы), изменение языка обучения и, как следствие, меняются педагогические подходы, учитывая индивидуальные особенности каждого студента.

Эти концепции также могут быть представлены в различных комбинациях. В нашем исследовании используется третья концепция ЕМІ.

Результаты обучения ЕМІ заключаются в следующем [5]:

- Профессиональные знания как результат обучения. Профессиональные знания являются наиболее важным результатом обучения любого предметного курса. ЕМІ 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 работе на мировом рынке является одним из наиболее часто используемых

аргументов в поддержку внедрения ЕМІ. Преодоление культурных различий, использование перевода и разрешение культурных недопониманий — это стратегии, с которыми студенты также должны знакомиться на занятии ЕМІ.

• Знание языка как результат обучения. Хотя результаты обучения, связанные с развитием языковых навыков, могут быть нечетко 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.

Использование ЕМІ может 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 [6].

Выбор концепции ЕМІ зависит также от состава студенческих групп [7]. 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.

Для данного исследования актуально рассмотреть опыт Испании, поскольку мы рассматриваем развитие коммуникативной компетенции на испанском языке. С 2000-х годов в Испании реализуются национальные и региональные стратегии, направленные на улучшение низкого уровня владения английским языком. В этих так называемых «билингвальных программах» до 50% предметов (история, естествознание и т. д.) изучается на иностранном языке, которым обычно является английский [8].

#### 1.1.2. Мультилингвальное образование

Процессы глобализации в конце 20 века, образование Европейского Союза в 1992 году, открытость границ между европейскими странами, возможность получить работу и высшее образование за рубежом привели сдвигу акцентов с билингвизма как ведущей формы межъязыкового взаимодействия на мультилингвизм, понимаемое как неотъемлемый компонент и прямое следствие описанных выше процессов [9].

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 [10].

В связи с этим, по мере размягчения границ между языками, воплощающими мультилингвизм [11], носители мультилингвизма имеют в

своим распоряжением богатые языковые ресурсы и, естественно, используют их в коммуникативных целях, академических целях, изучении дополнительных языков [12]. Другими словами, мультилингвальные люди более гибко используют свой языковой репертуар [13] и, хотя они, похоже, признают эти границы искусственными, идентифицируют себя как мультилингвальные идентичности [14].

Важной проблемой, которая рассматривается в ряде исследований по проблеме мультилингвального подхода, является проблема кодового переключения, которая по-разному рассматривается исследователями [15]. Переключение кода, даже для тех ученых, которые рассматривают его как лингвистический навык [16], основано на одноязычном представлении о том, что билингвы имеют две отдельные лингвистические системы. Однако при мультилингвизме языковое поведение билингвов многоязычно [17], всегда динамично, реагирует не на два монолингвизма в одном, а на одну целостную языковую систему.

Высшее образование должно быть максимально вовлечено в процесс продвижения мультилингвального вектора изучения языка, поскольку именно здесь происходит формирование компетенций, востребованных в будущей профессии. Реализация мультилингвальной компетенции на уровне высшего образования в рамках иноязычной подготовки будущих инженерно-технических работников направлена на интеллектуальное, профессиональное развитие личности и, прежде всего, направлена на формирование мультилингвальной компетентности в профессиональной сфере, которая включает в себя развитие языковой компетенции на всех иностранных языках [18].

Таким образом, мультилингвальное образование обеспечивает комплексный подход к воспитанию личности обучающегося и предполагает не только овладение комплексом знаний и умений, но и формирование позитивного отношения к лингвокультурному многообразию, расширению границ мировоззрения и мироощущения [19].

В логике нашего исследования мультилингвизм представляет собой процесс и результат сознательного овладения двумя, тремя и более иностранными языками (после родного) на английском языке. В логике нашего исследования в мультилингвальном классе английский играет не только роль языка, на котором происходит обучение (это характерно для ЕМІ), но выступает в качестве единицы языкового репертуара студентов, наравне с родным языком. Так, студенты используют свой языковой репертуар в качестве основы, сравнивая испанский с английским и родным языками, встраивая испанский в систему языков.

### 1.1.3. Студенческая вовлеченность

Вовлеченность студентов считается важным фактором результатов обучения, включая успехи студентов [20], качество опыта обучения студентов,

отражающее их внутреннюю, когнитивную и эмоциональную связь с обучением [21]. С точки зрения студентов, Вольф-Вендель, Уорд и Кинзи [22: 412] определяют вовлеченность как «количество времени и усилий, которые студенты вкладывают в учебу и другие виды деятельности, которые приводят к получению опыта и результатов, составляющих успех обучающихся».

Что касается вовлеченности студентов в обучение, то ее обычно рассматривают как многомерную конструкцию, дифференцированную по количеству параметров от двух до четырех [23]. В этом исследовании используется трехмерный подход, различающий когнитивную, аффективную/эмоциональную и поведенческую вовлеченность [24]. Когнитивная вовлеченность означает обучение студентов использованию стратегий глубокого обучения для интеграции новой информации с существующими знаниями [25]. 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 [24, 26]. Поведенческая вовлеченность фокусируется на действиях студентов и связана с такими аспектами поведения студентов, как посещаемость, время и усилия, затраченные на участие в мероприятиях, участие в мероприятиях, поднятие руки, чтобы задать вопросы или ответить на них и т. д. [26]. 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» [27: 6].

Хотя влияние вовлеченности на успеваемость студентов в традиционном обучении было тщательно исследовано, представлено ограниченное количество исследователей о том, как это влияет на обучение студентов в контексте мультилингвального обучения. Эта статья вносит вклад в изучение участия студентов в высшем образовании, исследуя менее изученный контекст обучения в мультилингвальной среде.

## **2. Материалы и методы. 2.1. Участники**

В нашем исследовании приняли участие две 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 – испанского. Дисциплина «Испанский язык» также преподается на английском языке. В рамках данного исследования был проведен эксперимент, предполагающий использование различных методов обучения в каждой группе. Для эксперимента было проведено предварительное тестирование (аудирование,

чтение, говорение и письмо) всех студентов 3 курса (пять групп по 23–25 человек) на знание испанского и английского языков. Для эксперимента были отобраны две группы с одинаковым знанием испанского языка (около уровня А2) и английского языка (уровня В2) (испанский язык предварительно изучался всеми студентами в течение двух лет). Выбранные группы были практически идентичны по владению языком, полу (почти одинаковое соотношение мужчин и женщин), возрасту (студенты 20-21 года) и среднему баллу. В экспериментальной группе (N=23) был реализован мультилингвальный метод. В контрольной группе (N=24) применялся метод ЕМІ согласно штатному учебному плану по данной программе. Для контрольной группы используется третья концепция ЕМІ (третья концепция из описанных выше – изменение языка + изменение стиля преподавания + изменение контингента студентов). 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). По демографическим данным, 46,81% и 53,19% составляли студенты мужского и женского пола, поэтому гендерное распределение было достаточно сбалансированным (табл. 1).

Таблица 1. Демографические данные (N = 47)  
Table 1. Demographics (N=47)

Демографические переменные		Число	Процент
Пол	Мужской	22	46,81
	Женский	25	53,19
Методика обучения	Мультилингвизм	23	48,93
	ЕМІ	24	51,07

**2.2. Описание методов обучения.** Мультилингвальный метод предполагает использование родного языка, английского и испанского в образовательных целях, учитывая, что английский и испанский не являются родными языками студентов. Таким образом, студенты использовали весь свой лингвистический репертуар. Метод ЕМІ не допускал использования родного языка, предполагая использование английского языка только как средства обучения. Так, обучающиеся не должны использовать родной язык в образовательных целях.

Эксперимент длился два семестра (сентябрь 2021 г. – июнь 2022 г.). Обе группы имели одинаковое количество занятий в течение эксперимента (4 часа в неделю, 144 часа в семестре).

Обучение в экспериментальной группе состояло из нескольких этапов. Первый этап работы заключается в самостоятельной работе студентов с новой лексикой по теме. Новая лексика представлена в виде электронного словаря с англо-испанским переводом. 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 этап) студентам 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, дают определения основным терминам по теме. Также на занятиях обсуждается грамматический материал, предлагаемый для изучения в рамках дисциплины испанский язык. Этот шаг одинаков для обеих групп.

Основа 3 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, чтобы иметь возможность обсуждать темы глубже без языковых границ, а также дискутировать в связи с их культурным соответствием. Каждой группе предлагается изучить один аспект большой темы дома на любом из языков – родном, английском или испанском. Затем во время занятия обучающиеся обсуждают с другими группами заранее изученный материал, давая ключевые фразы, понятия и термины на испанском языке (на этом этапе не используется разделение по родному языку, что мотивирует студентов к общению в многонациональной группе). 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.

Завершающий 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). Задание представлено в виде текста на испанском языке, описывающего проблемную ситуацию. К тексту прилагаются вопросы для решения задачи. После изучения кейса студенты готовят презентацию 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.

**2.3. Измерения.** Для измерения коммуникативной компетенции испанского языка были взяты результаты выпускного экзамена по испанскому языку (аудирование, чтение, письмо, разговор). Шкала академической активности студентов измерялась с использованием трех наиболее распространенных параметров, определенных исследователями (поведенческая, эмоциональная и когнитивная вовлеченность). Мы измеряли поведенческую вовлеченность (ПВ) по записям посещаемости студентами онлайн-семинаров (результаты представлены по 10-балльной шкале). Для выявления эмоциональной вовлеченности (ЭВ) мы использовали опросник мотивации. Мы создали конкретные утверждения, чтобы прояснить восприятие студентами предлагаемого преподавания и обучения, определив пять показателей: (а) желание учиться после университета, (б) тревога, (в) позитивное отношение к обучению, (г) самооценка и (д) требовательный к себе. Ответы оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта. Чтобы исследовать когнитивную вовлеченность студентов (КВ), мы провели когнитивный тест из трех пунктов, который измеряет степень, в которой студенты обращают внимание и прилагают умственные усилия при выполнении учебных задач («Я приложил много усилий к подготовке к своим командам MS»; «Занималась темами на семинарах»; «Я провожу много времени, выполняя все задания»). Ответы также оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта.

**2.4. Проверка достоверности.** 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, таким образом, 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  $\alpha$  Кронбаха для каждой конструкции варьировалось от 0,77 до 0,91. Это подтвердило высокую надежность анкеты и внутреннюю согласованность между 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.

### **3. Результаты и обсуждение. 3.1. Результаты владения испанским языком**

Мы начали наш анализ с результатов уровня коммуникативной компетенции испанского языка обучающихся. Для сравнения использовались результаты первоначального тестирования и итогового экзаменационного

тестирования. Мы рассчитали значение  $t$  для этих показателей в обеих группах, чтобы выявить разницу (таблица 2).

Таблица 2.

**Описательные результаты предварительного и последующего теста  
по испанскому языку**

Table 2.

**Descriptive results of the Spanish language pre-test and post-test**

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

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

Согласно результатам, уровень коммуникативной компетенции испанского языка 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 (табл. 2).

### 3.2. Результаты исследования вовлеченности

Сводные результаты по вовлеченности студентов для обеих групп представлены в таблице 3.

Таблица 3.

**Описательные результаты по уровню вовлеченности студентов**

Table 3.

**Descriptive results on student engagement levels**

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

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ 

Студенты экспериментальной группы (мультилингвальный подход) показали более высокий уровень мотивационной и когнитивной вовлеченности, по сравнению с контрольной группой (подход ЕМІ) разница в результатах была значительной ( $p < 0,001$  и  $p < 0,01$ ). Студенты контрольной группы имеют более высокий уровень поведенческой вовлеченности, но разница между обеими группами незначительна.

**4. Заключение.** Данное исследование имеет свои особенности, отличающие его от многих более ранних работ. В прошлых исследованиях [22, 23] чаще всего внимание уделялось развитию вовлеченности в онлайн образовательной среде. 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 [21, 23]. В текущей работе это значение является ключевым. Кроме того, важной отличительной чертой данной работы является соотношение мультилингвального метода и ЕМІ.

Целью исследования было сравнить два образовательных метода – мультилингвальный и ЕМІ, и выявить, какой метод больше способствует более высокой вовлеченности студентов и результатам 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 испанского языка. Следовательно, каждый из рассматриваемых нами методов (ЕМІ и мультилингвальное обучение) способствуют 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, а также создает условия для развития коммуникативной компетенции испанского языка. Формат работы при мультилингвальном обучении предполагает большое количество дискуссий и монологов, а также проектную работу, требующую регулярного чтения учебных материалов. Этот аспект объясняет такие результаты изучения испанского языка.

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 студенты приобретали новые знания, используя ранее доступные языки (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 участие, проектную работу в группах при частом их взаимодействии.

Однако студенты контрольной группы показали более высокий уровень поведенческой вовлеченности. Мы предполагаем, что разница между контрольной и экспериментальной группами связана с тем, что студенты контрольной группы обучались в привычных условиях, по известной методике. Студентам из экспериментальной группы, возможно, потребовалось больше времени, чтобы адаптироваться к новой методике. Однако незначительность результатов показывает, что процесс адаптации прошел успешно, быстро и не оказал критического влияния на поведенческую вовлеченность студентов.

К ограничениям исследования относится небольшой размер выборки, поскольку нами был впервые применен мультилингвальный метод при продолжительности курса всего два семестра.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. **Духовная Т. В.** Европейская политика мультиязычного образования // Наука. Образование. Современность. 2020. № 4. – С. 23-27. – ISSN: 2658-7335– EDN JJTZCI.
2. **Alim H. S, Paris D, Wong C. P.** Culturally sustaining pedagogy: A critical framework for centering communities. In Handbook of the cultural foundations of learning. Routledge, 2020. – Pp. 261-276.
3. **Curle S., Yuksel D., Soruç A., Altay M.** Predictors of English medium instruction academic success: English proficiency versus first language medium. System. 2020. 95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102378>
4. **Thompson G., Aizawa I., Curle S., Rose H.** Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. Vol. 25. No 1. Pp. 196-209 – ISSN 1367-0050
5. **Мухина Ю. Н., Ковальчук С. С.** Факторы, влияющие на мотивацию студентов неязыковых направлений очной и заочной форм обучения при онлайн и офлайн-изучении иностранного языка // Science for Education Today. 2023. Т. 13, № 1. С. 28-46. – DOI: 10.15293/2658-6762.2301.02. – EDN NOPQKA.

**6. Briggs J. G., Dearden J., Macaro E.** English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2018. Vol. 8. No 3. Pp. 673-696. – ISSN 2083-5205. – DOI:10.14746/ssllt.2018.8.3.7

**7. Chou Mu-Hsuan.** Speaking Anxiety and Strategy Use for Learning English as a Foreign Language in full and partial English-medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*. 2018. Vol. 52. No 3. Pp. 611-633 –DOI:10.1002/tesq.455.

**8. Dafouz E., Guerrini M. C.** CLIL across educational levels. London: Richmond, 2009.

**9. Королев К. Ю., Ольховик Н. Г.** Интернационализация российского медицинского образования: проблемы и пути их решения // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2019. № 4(56). С. 304-310. – ISSN: 1811-5942– EDN LPAAZK.

**10. Gasiorek J., Kris van de Poel.** Language-specific skills in intercultural healthcare communication: Comparing perceived preparedness and skills in nurses' first and second languages. *Nurse education today*. 2018. Vol.61. Pp. 54-59. – ISSN: 0260-6917

**11. Cenoz J., Gorter D.** Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*. 2020. Vol. 39, No 2. Pp. 300-311 DOI:10.1111/weng.12462

**12. Tedick D.J., Lyster R.** Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms. New York, NY: Routledge. 2019.

**13. García O., Wei L.** Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot, London. 2014. – Pp.46-62

**14. García O., Otheguy R.** Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. Vol.23. No 1. Pp. 17-35 – ISSN: 1367-0050eISSN: 1747-7522

**15. Хилханова Э.В., Хилханов Д.Л.** Невидимое многоязычие постсоветской миграции как вызов теории транслингвальнойности // Полилингвильность и транскультурные практики. 2023. Т. 20, № 3. С. 407-425. – DOI 10.22363/2618-897X-2023-20-3-407-425. – EDN ХЕТСКС.

**16. Kalaja P., Barcelos A.M.F.** Learner Beliefs in second language learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2012, 1-7.

**17. Vikøy A., Haukås Å.** Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*. 2023. Vol. 20. No 1. Pp. 912-931. – ISSN: 1479-0718

**18. Рубинов Е.** Использование многоязычия в учебном процессе: педагогика трансязычия // Многоязычие в образовательном пространстве. 2021. Т.13. С. 46-57. – DOI 10.35634/2500-0748-2021-13-46-57. – EDN BMEZGQ.

**19. Alisaari J., Heikkola L.M., Commins N., Acquah E.O.** Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 80. Pp. 48-58. – DOI 10.1016/j.tate.2019.01.003. – EDN OAOYIF.

**20. McCormick A.C., Kinzie J., Gonyea R.M.** Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education // *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 / M.B. Paulsen (ed.). Dordrecht : Springer, 2013. Pp. 47–92.

**21. Пастухов А.Л.** Стратегия и эффективность управления образованием в условиях модернизации экономики // Экономика и управление. 2013. № 1(87). С. 109-112. –ISSN: 1998-1627– EDN PUZLQR.

**22. 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. No 4. Pp. 407–428. – DOI:10.1353/csd.0.0077

**23. Christenson S., Reschly A.L., Wylie C.** Handbook of research on student engagement. New York: Springer, 2012. – ISBN-13 978-1461467915 – DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7.

**24. Fredricks J.A., Blumenfeld Ph.C., Paris A.H.** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74. No 1. Pp. 59-109. – DOI 10.3102/00346543074001059. – EDN JTSWDN.

**25. Greene B.A.** Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 2024s of research. *Educational Psychologist*. 2015. Vol. 50. No 1. Pp. 14-30 – ISSN: 0046-1520eISSN: 1532-6985

**26. Малошенок Н.Г.** Вовлеченность студентов в учебный процесс в российских вузах // Высшее образование в России. 2014. № 1. С. 37-44. – ISSN: 0869-3617eISSN: 2072-0459–EDN SCTKUF.

**27. Louis M.C.** Measuring Engaged Learning in College Students: Beyond the Borders of NSSE Laurie A. Schreiner, Azusa Pacific University. 2006.

#### REFERENCES

**1. Duhovnaya T. V.** Evropejskaya politika multiyazychnogo obrazovaniya // Nauka. Obrazovanie. Sovremennost. 2020. № 4. – S. 23-27. – ISSN: 2658-7335–EDN JJTZCI.

**2. Alim H. S, Paris D, Wong C. P.** Culturally sustaining pedagogy: A critical framework for centering communities. In Handbook of the cultural foundations of learning. Routledge, 2020. – Pp.261-276.

**3. Curle S., Yuksel D., Soruc A., Altay M.** Predictors of English medium instruction academic success: English proficiency versus first language medium. *System*. 2020. 95. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102378>

**4. Thompson G., Aizawa I., Curle S., Rose H.** Exploring the role of self-efficacy beliefs and learner success in English medium instruction. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2022. Vol. 25. No 1. Pp. 196-209 – ISSN 1367-0050

**5. Muhina Yu. N., Kovalchuk S. S.** Faktory, vliyayushie na motivaciyu studentov neyazykovyh napravlenij ochnoj i zaочноj form obucheniya pri onlajn i oflajn-izuchenii inostrannogo yazyka // Science for Education Today. 2023. T. 13, № 1. S. 28-46. – DOI: 10.15293/2658-6762.2301.02. – EDN NOPQKA.

**6. Briggs J. G., Dearden J., Macaro E.** English medium instruction: Comparing teacher beliefs in secondary and tertiary education. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2018. Vol. 8. No 3. Pp. 673-696. – ISSN 2083-5205. – DOI:10.14746/ssllt.2018.8.3.7

**7. Chou Mu-Hsuan.** Speaking Anxiety and Strategy Use for Learning English as a Foreign Language in full and partial English-medium instruction contexts. *Tesol Quarterly*. 2018. Vol. 52. No 3. Pp. 611-633 –DOI:10.1002/tesq.455.

**8. Dafouz E., Guerrini M. C.** CLIL across educational levels. London: Richmond, 2009.

**9. Korolev K. Yu., Olhovich N. G.** Internacionalizaciya rossijskogo medicinskogo obrazovaniya: problemy i puti ih resheniya // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Socialnye nauki. 2019. № 4(56). S. 304-310. – ISSN: 1811-5942–EDN LPAAZK.

**10. Gasiorek J., Kris van de Poel.** Language-specific skills in intercultural healthcare communication: Comparing perceived preparedness and skills in nurses' first and second languages. *Nurse education today*. 2018. Vol.61. Pp. 54-59. – ISSN: 0260-6917

**11. Cenoz J., Gorter D.** Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*. 2020. Vol. 39, No 2. Pp. 300-311 DOI:10.1111/weng.12462

**12. Tedick D. J., Lyster R.** Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms. New York, NY: Routledge. 2019.

**13. Garcia O., Wei L.** Language, bilingualism and education. In *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Pivot, London. 2014. – Pp.46-62

**14. Garcia O., Otheguy R.** Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2020. Vol.23. No 1. Pp. 17-35 – ISSN: 1367-0050eISSN: 1747-7522

**15. Hilhanova E. V., Hilhanov D. L.** Nevidimoe mnogoyazychie postsovetskoj migracii kak vyzov teorii translingvalnosti // *Polilingvialnost i transkulturnye praktiki*. 2023. T. 20, № 3. S.407-425. – DOI 10.22363/2618-897X-2023-20-3-407-425. – EDN XETCKC.

**16. Kalaja P., Barcelos A. M. F.** Learner Beliefs in second language learning. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. 2012, 1-7.

**17. Vikoy A., Haukas A.** Norwegian L1 teachers' beliefs about a multilingual approach in increasingly diverse classrooms. *International Journal of Multilingualism*. 2023. Vol. 20. No 1. Pp. 912-931. – ISSN: 1479-0718

**18. Rubinov E.** Ispolzovanie mnogoyazychiya v uchebnom processe: pedagogika transyazychiya // *Mnogoyazychie v obrazovatelnom prostranstve*. 2021. T.13. S. 46-57. – DOI 10.35634/2500-0748-2021-13-46-57. – EDN BMEZGQ.

**19. Alisaari J., Heikkola L. M., Commins N., Acquah E. O.** Monolingual ideologies confronting multilingual realities. Finnish teachers' beliefs about linguistic diversity. *Teaching and Teacher Education*. 2019. Vol. 80. Pp. 48-58. – DOI 10.1016/j.tate.2019.01.003. – EDN OAOYIF.

**20. McCormick A. C., Kinzie J., Gonyea R. M.** Student Engagement: Bridging Research and Practice to Improve the Quality of Undergraduate Education // *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. Vol. 28 / M.B. Paulsen (ed.). Dordrecht : Springer, 2013. Pp. 47–92.

**21. Pastuhov A. L.** Strategiya i effektivnost upravleniya obrazovaniem v usloviyah modernizacii ekonomiki // *Ekonomika i upravlenie*. 2013. № 1(87). S. 109-112. –ISSN: 1998-1627– EDN PUZLQR.

**22. 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. No 4. Pp. 407–428. – DOI:10.1353/csd.0.0077

**23. Christenson S., Reschly A. L., Wylie C.** *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer, 2012. – ISBN-13 978-1461467915 – DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7.

**24. Fredricks J. A., Blumenfeld Ph. C., Paris A. H.** School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 2004. Vol. 74. No 1. Pp. 59-109. – DOI 10.3102/00346543074001059. – EDN JTSWDN.

**25. Greene B. A.** Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*. 2015. Vol. 50. No 1. Pp. 14-30 – ISSN: 0046-1520eISSN: 1532-6985

**26. Maloshonok N. G.** Vovlechnost studentov v uchebnyj process v rossijskih vuzah // *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014. № 1. S. 37-44. – ISSN: 0869-3617eISSN: 202-0459– EDN SCTKUF.

**27. Louis M. C.** *Measuring Engaged Learning in College Students: Beyond the Borders of NSSE* Laurie A. Schreiner, Azusa Pacific University. 2006.

*Статья поступила в редакцию 04.02.2024. Одобрена 13.03.2024. Принята 29.03.2024*

*Received 04.02.2024. Approved 13.03.2024. Accepted 29.03.2024*