

УДК 378.147

ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Баранова Т.А., Кобичева А.М., Токарева Е.Ю.

*ФГАОУ «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»,
Санкт-Петербург, e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru, kobicheva92@gmail.com, tokareva.euy@gmail.com*

В этой статье исследуется концепция мультилингвизма и ее применение в образовательной среде. Автором была разработана модель обучения, которая включает в себя опережающую самостоятельную работу (flipped classroom), аудиторные занятия, проектную работу, выполняемую в команде. В исследовании приняли участие студенты 3 курса (N = 26) Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ), обучающиеся по направлению «Международный бизнес». В течение одного семестра (февраль 2020 г. – июнь 2020 г.) студенты изучали дисциплину «Испанский язык» на английском языке по предложенной модели. В исследовании изучалось влияние предложенной модели на изучение испанского языка и развитие мультилингвальной компетенции. Для анализа были использованы статистические методы. Также были проведены интервью со студентами для анализа их восприятия новой модели обучения. В целом общее качество знания испанского языка студентами улучшилось. Согласно результатам статистического анализа студенты значительно развили свою мультилингвальную компетенцию. Таким образом, можно предположить, что предложенная модель обучения положительно повлияла на уровень такой компетенции студентов. Результаты интервью показали, что студенты положительно оценивают предложенную модель обучения, а также считают ее эффективной для изучения испанского языка и развития мультилингвизма.

Ключевые слова: мультилингвальная компетенция, межкультурная коммуникация, знание иностранных языков, проектная работа

APPLICATION OF THE MULTILINGUAL APPROACH IN TRAINING STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E.Yu.

*Saint-Petersburg Peter the Great Polytechnic University, Saint-Petersburg,
e-mail: baranova.ta@flspbgpu.ru, kobicheva92@gmail.com, tokareva.euy@gmail.com*

This article explores the concept of multilinguism and its application in the educational environment. The authors have developed a learning model that includes flipped classroom, face-to-face classes, team work and project-based learning. The study involved 3rd year students (N = 26) of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University (SPbPU), studying in the field of «International Business». During one semester (February 2020 – June 2020), students studied the discipline «Spanish language» in English according to proposed methodology. The study examined the impact of the proposed model on the study of the Spanish language and the development of multilingual competence. For the analysis descriptive statistics and pair-samples Students' t-test were conducted. Interviews were also conducted with students to analyze their perception of the new learning model. Generally, the overall quality of students' Spanish knowledge improved. According to the descriptive results, students developed their multilingual competence significantly. Thus, it can be assumed that the proposed learning model positively influenced students' level of such competence. The results of the interview showed that students positively evaluate the proposed teaching model, and also consider it to be effective for learning Spanish and developing multilingualism.

Keywords: multilingual competence, intercultural communication, knowledge of foreign languages, project work

Глобализация, активизация миграционных процессов, в том числе в глобальной цифровой среде, сделали не только возможным, но и необходимым изучение двух и более иностранных языков, вызвали интерес к различным этническим культурам, их специфике, точкам соприкосновения и особенностям взаимовлияния. Для обеспечения эффективного межкультурного общения необходимо перейти от стандартного иноязычного общения, подразумевающего переводческую деятельность, к мультилингвизму, который подразумевает полное понимание контекста общения, умение расшифровывать информацию в различных коммуникативных ситуациях [1–3]. В связи с этим в современной лингводидактике актуализируются проблемы изучения кон-

тактов языков и культур, закономерностей формирования двуязычной и многоязычной личности, специфики одновременного и последовательного развития различных лингвокультур [4]. Новый аспект изучения данной проблемы закреплен в концепции «мультилингвизм», относительно недавно вошедшей в научный оборот в различных областях гуманитарного знания.

В современной системе высшего образования все чаще появляются международные образовательные программы, объединяющие студентов со всего мира в единые мультинациональные группы, где каждому студенту предстоит обучаться на иностранном языке (чаще всего на английском языке). Данные образовательные программы предполагают изучение второго иностран-

ного языка. Однако основной проблемой, с которой сталкиваются как студенты, так и преподаватели, является необходимость изучать второй иностранный язык посредством первого иностранного языка (английского языка). Таким образом, студентам с разными родными языками необходимо изучить новый иностранный язык, общаясь при этом на выученном ранее иностранном языке. Для решения поставленной задачи не разработана оптимальная педагогическая модель в отечественной лингводидактике. Целью данного исследования является разработка педагогической модели, основанной на применении мультилингвального подхода, для изучения второго иностранного языка.

Теоретические основы

Феномен мультилингвизма (от лат. *multi* – много, *lingua* – язык, речь) вызывает интерес у многих исследователей последние десятилетия. Европейская комиссия определяет мультилингвизм как способность «обществ, организаций, групп и индивидов включать в свою повседневную жизнь более чем один язык» [5, с. 6].

Процессы глобализации, образование Европейского союза в 1992 г., возможность трудоустройства и получения высшего образования за рубежом привели к увеличению количества исследований на взаимодействие языков. Более того, произошло смещение акцента с двуязычия как ведущей формы межъязыкового взаимодействия на мультилингвизм, понимаемое как неотъемлемый компонент и прямое следствие вышеупомянутых процессов.

Наиболее общее определение мультилингвизма было предложено Ф. Грожаном, который называет использование человеком двух и более языков в повседневной жизни основной характеристикой многоязычия [6]. Большой энциклопедический словарь, серия «Языкознание», определяет многоязычие (мультилингвизм, полилингвизм) как «употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего, государства); употребление индивидуумом (группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией» [7, с. 303].

Наиболее общепринятым сегодня определением многоязычного человека является следующее: «мультилингв — это любой индивид, способный поддерживать коммуникацию более чем на одном языке» [8, с. 4]. По мнению В. Кука, мультилингвизм нельзя рассматривать как личность, в которой суммированы два или три первых язы-

ка; каждый индивид является носителем своих личных мультикомпетентных знаний, которые нельзя измерить одноязычными стандартами [9].

Так, например, Дж. Кеноз определяет мультилингвизм как «активное, совершенно равносильное владение двумя или более языками» [10, с. 5]; другими словами, с точки зрения данного подхода мультилингвизм это «одинаково свободное пользование индивидом, по крайней мере, тремя различными языками как обиходными, в отличие от иностранных языков» [11].

Противоположная позиция определяет мультилингвизм как начальное или элементарное знание второго и последующих иностранных языков [12, с. 55; 13, с. 500]. Характеризуя качественно разные уровни владения языком, некоторые лингвисты прибегают к противопоставлению сбалансированности – несбалансированности мультилингвизма. Однако «мультилингвизм, включающий сбалансированное, свободное владение всеми языками индивида, – это достаточно редкое явление» [14, с. 50]; чаще всего мультилингвы демонстрируют разную степень владения различными компонентами своего «лингвистического арсенала».

Согласно подходу, предложенному такими лингвистами, как Дж. Сенос, С. Хоффман, Ф. Хердина и У. Джесснер, различия между мультилингвизмом и двуязычием носят количественный и качественный характер и определяются широким кругом факторов и условий, при которых происходит овладение двумя и более языками и их использование. Феномен мультилингвизма предполагает не только более разнообразный языковой репертуар, но и расширенный набор языковых практик, в которых участвуют мультилингвы, делая выбор конкретного языка в конкретной ситуации общения [15].

Кодовое переключение (ПК) называют важной составляющей многоязычия [16]. Например, Ж.П. Блом и Жд. Гумперц различают два типа переключения кода: ситуационный и метафорический [17]. Ситуационное переключение кода обусловлено реакцией говорящего на изменение ситуации или темы общения. При переключении метафорического кода выбор или переключение языка выполняет стилистическую или текстовую функцию. Следовательно, ПК – это не только лингвистическое, но и социолингвистическое явление [18]. Считается, что «способность к переключению кодов свидетельствует о достаточно высокой степени владения языком (или подсистемами языка) и об определенной ком-

муникативной и общей культуре человека. Механизмы кодовых переключений обеспечивают взаимопонимание между людьми и относительную комфортность процесса речевой коммуникации. Напротив, неспособность индивида варьировать свою речь в зависимости от условий общения, приверженность лишь одному коду (или субкоду) воспринимаются как аномалия и могут приводить к коммуникативным конфликтам» [19, с. 375].

Поскольку в современном мире происходит расширение многоязычия, прежде всего за счет английского языка, Л. Аронин предлагает различать «современный» и «исторический» мультилингвизм [20, с. 5]. Современный мультилингвизм, по ее мнению, становится не просто характеристикой общества, а его неотъемлемым свойством, частью построения конкретной социальной реальности [21, 22].

В последние годы ученые, занимающиеся мультилингвизмом в образовательной среде, разработали термин – «мультилингвальная (межъязыковая) компетенция» [23, с. 132], «multi-competence» [24, с. 2], которая способствует подготовке студентов к реальной коммуникативной деятельности средствами нескольких иностранных языков. Мультилингвальная компетенция – это не сумма знания конкретных языков и не простая сумма коммуникативных компетенций на изучаемых языках, а единая сложная, асимметричная конфигурация компетенций, обеспечивающая владение системой языковых знаний и метакогнитивных стратегий, понимание механизмов

функционирования языка и алгоритмов речевых действий и развитые познавательные способности [25].

По результатам анализа литературы был сформирован вопрос исследования: как развить мультилингвизм у студентов неязыкового вуза?

Материалы и методы исследования

Все ученые, вовлеченные в образовательный процесс в высших школах, всегда ищут новые и более эффективные подходы к передаче знаний студентам, наделяя их компетенциями, необходимыми для быстро развивающегося мира и рынка.

В исследовании приняли участие студенты третьего курса Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ), обучающиеся по направлению «Международный бизнес». Эта образовательная программа полностью реализована на английском языке. На рис. 1 представлена модель обучения студентов бакалавриата по направлению «Международный бизнес» по дисциплине «Испанский язык», преподаваемой на английском языке.

В течение одного семестра (февраль 2020 г. – июнь 2020 г.) студенты изучали дисциплину «Испанский язык» на английском языке по предложенной нами образовательной модели. Следует отметить, что эти студенты изучали испанский язык в течение двух лет до этого и имели уровень знания языка А2–В1. Группа студентов является мультинациональной, в связи с чем студенты были разделены на небольшие группы внутри своего коллектива.



Рис. 1. Модель обучения дисциплине «Испанский язык»

Каждой группе на платформе Moodle было предложено четыре идентичных текста по изучаемой теме на следующих языках: английском, арабском, китайском и хинди (в соответствии с родными языками студентов). В каждой группе, соответственно, были студенты, для которых эти языки были родными. В течение семестра изучались следующие лексические темы: экологические проблемы Испании, образование в Испании, испанская кулинария, политическая система Испании. Студенты самостоятельно изучали эти тексты дома на своем родном языке («flipped classroom»). На занятии в аудитории студентам были предложены различные задания в формате case study по изученным предварительно темам. Во время занятия студенты обсуждали на английском языке заранее прочитанные тексты, строили план работы по кейсу и искали решение заданной проблемы (аудиторные занятия). После этого студенты должны были подготовить презентацию в своих командах (командная работа) на испанском языке о предлагаемом ими решении проблемы и ответить на вопросы на испанском языке (проектная работа). Студенты выполнили такой алгоритм по всем четырем изучаемым темам.

Перед экспериментом мы протестировали студентов третьего курса бакалавриата ($N = 26$), чтобы определить уровень владения английским и испанским языками. Тест состоял из четырех частей: аудирование, чтение, письмо и устная речь. Частично тестирование проводилось через онлайн-платформу Moodle, разработанную для Санкт-Петербургского политехнического университета (аудирование, чтение, письмо), а частично – на семинарах (разговорная речь). Тест по английскому языку был проведен, чтобы убедиться, что студенты имеют достаточный уровень владения английским языком (мы считаем, что B2 является достаточным). Результаты теста по испанскому языку (чтение, аудирование, письмо и устная речь) были изучены и сопоставлены, чтобы выявить эффект от предложенной модели обучения. Чтобы получить четкое представление о применении новой модели, мы провели подробное интервью, чтобы определить, способствует ли модель обучения развитию мультилингвизма с точки зрения студентов, а также выявить факторы, которые потенциально способствуют эффективности предложенной модели. Кроме того, до и после курса студенты сдали тест на определение сформированности у них мультилингвальной компетенции. Задания теста были основаны

на лексических темах, изучаемых во время аудиторных занятий. Задание теста было представлено на английском языке, а варианты ответов – на испанском. Также был ряд открытых вопросов, связанных с изложением личного мнения студентов. Такие вопросы также задавались на английском языке, и студенты просили ответить на испанском языке.

Эта статья основана на следующих исследовательских вопросах:

1. Определить, есть ли существенная разница в уровне владения испанским до и после курса?
2. Определить, способствует ли предлагаемая методика обучения формированию и развитию мультилингвальной компетенции?
3. Определить эффективность предлагаемой модели обучения с точки зрения студентов?

Для анализа использовались как количественные, так и качественные данные (табл. 1).

Для анализа описательной статистики использовался t-критерий Стьюдента для парных выборок.

Результаты исследования и их обсуждение

Знание испанского языка

Результаты тестирования студентов на знание испанского языка представлены в табл. 2.

В целом улучшилось общее качество знаний студентов по четырем категориям испанского языка. Сравнение результатов двух тестов (до и после курса) всех участников эксперимента показывает, что улучшения в чтении и речи были значительными на уровне $p < 0,001$. В категориях «аудирование» и «письмо» достижения студентов были менее прогрессивными, но согласно t-критерию Стьюдента они также были значимыми на уровне $p < 0,05$ (табл. 2). Таким образом, результаты подтверждают эффективность предложенной образовательной модели в первую очередь для целей изучения испанского языка.

Развитие мультилингвальной компетенции

Результаты тестирования студентов на развитие мультилингвальной компетенции представлены в табл. 3.

Согласно результатам статистического анализа, студенты значительно развили свою мультилингвальную компетенцию. Таким образом, можно предположить, что предложенная модель обучения положительно повлияла на уровень рассматриваемой компетенции студентов.

Таблица 1

Методы сбора данных

| Показатели | Способ сбора данных | Тип данных |
|--|-----------------------------------|----------------|
| Мультилингвальная компетенция | Баллы по результатам тестирования | Количественные |
| Знание испанского языка | Баллы по результатам тестирования | Количественные |
| Эффективность образовательной модели по мнению студентов | Интервью | Качественные |

Таблица 2

Описательная статистика (тестирование по испанскому языку)

| Показатели | Тест | Результаты (среднее значение) | Стандартное отклонение | Коэффициент Стьюдента |
|-------------|-------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Аудирование | До курса | 59,88 | 8,44 | 2,4* |
| | После курса | 64,48 | 8,04 | |
| Чтение | До курса | 65,12 | 7,87 | 5,6*** |
| | После курса | 76,88 | 7,63 | |
| Письмо | До курса | 68,68 | 9,11 | 2,2* |
| | После курса | 72,04 | 8,8 | |
| Разговор | До курса | 62,16 | 8,48 | 6,0*** |
| | После курса | 82,84 | 8,93 | |

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

Таблица 3

Описательная статистика (мультилингвальная компетенция)

| Показатель | Тест | Результаты (среднее значение) | Стандартное отклонение | Коэффициент Стьюдента |
|-------------------------------|-------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| Мультилингвальная компетенция | До курса | 59,93 | 8,13 | 3,19** |
| | После курса | 68,19 | 6,01 | |

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

Результаты успеваемости по испанскому языку считаются положительными, если оценка превышает 70% (что соответствует оценкам «хорошо» и «отлично»). Уровень мультилингвальной компетенции считается высоким, если значение превышает 65%. По результатам тестирования студенты были разделены на четыре группы или квадранта (рис. 2).

– Группа 1 (Q1) представляет студентов с низким уровнем мультилингвальной компетенции, но хорошим знанием испанского языка.

– Группа 2 (Q2) представляет студентов с высоким уровнем мультилингвальной компетенции, но плохим знанием испанского языка.

– Группа 3 (Q3) представляет студентов с низким уровнем мультилингвальной компетенции и плохим знанием испанского языка.

– Группа 4 (Q4) представляет студентов с высоким уровнем мультилингвальной компетенции и хорошим знанием испанского языка.

Большинство студентов обладали как высоким уровнем мультилингвальной компетенции, так и хорошим знанием испанского (Q1, 53,852%), за ними следовали студенты с низким уровнем мультилингвальной компетенции и хорошим знанием испанского (Q2, 37,222%) и, наконец, студенты с неудовлетворительным знанием испанского языка (3 квартал, 4 483%; 4 квартал, 4 443%) соответственно.

Результаты показали, что студенты с высоким уровнем мультилингвальной компетенции с большей вероятностью будут хорошо успевать в изучении испанского и что требуется дополнительный анализ успеваемости студентов с низкой мультилингвальной компетенцией.

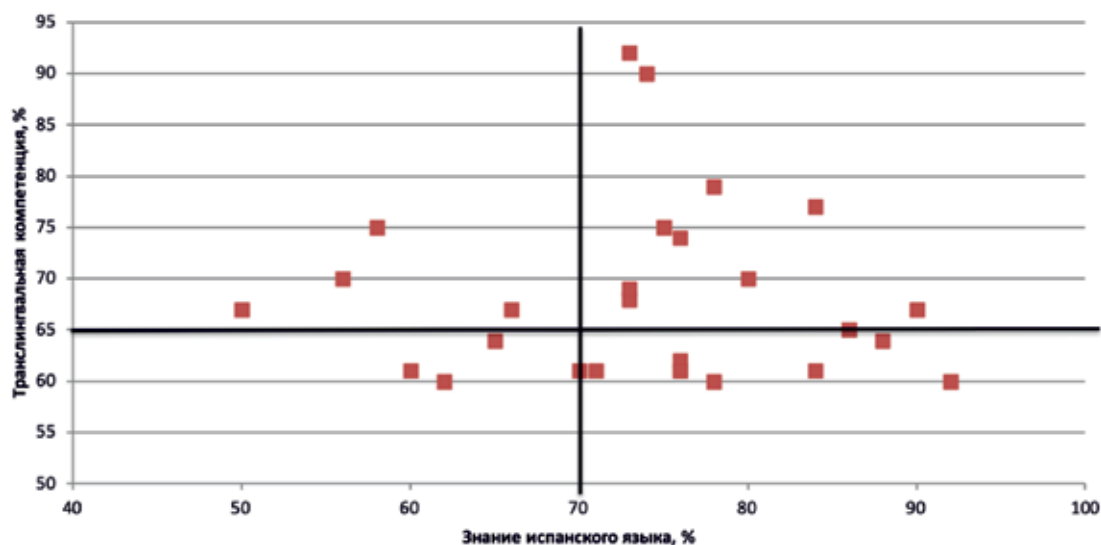


Рис. 2. Разделение по группам

Интервью об эффективности предложенной модели обучения

После тестирования из каждого квадранта было выбрано по три студента для полуструктурированного интервью, целью которого было определить их оценку предложенной модели обучения. Продолжительность интервью составляла 20 мин для каждого студента. Для дальнейшего подробного анализа каждое интервью записывалось, тщательно изучалось и резюмировалось. Были заданы следующие вопросы:

– Что вы думаете о предлагаемой методике?

– С какими трудностями в процессе обучения вы столкнулись?

– Как повлияла предлагаемая методика на ваш уровень испанского языка?

– Помогла ли предложенная методика вам улучшить вашу способность переключаться между языками?

– Какая часть работы по предложенной модели обучения оказалась наиболее успешной?

– Какая часть работы по предложенной модели обучения показалась самой сложной?

– Хотели бы вы и дальше обучаться по предложенной модели?

Большинство респондентов признались, что такой формат проектной работы показался им необычным и увлекательным. («Это был первый раз, когда мне пришлось переключаться между языками и работать в многонациональной команде, где испанский язык и английский язык были языками-посредниками»). Тем не менее студенты из третьего квадранта заявили, что их пло-

хое знание испанского языка стало причиной возникновения некоторых трудностей, связанных с объяснением некоторых основных концепций изучаемых статей участникам их групп.

Студенты утверждали, что к концу обучения им стало более спокойно и комфортно работать с представителями разных культур. Тем не менее респондентам потребовалось время, чтобы привыкнуть к условиям и особенностям новой модели обучения. Они упомянули, что «было довольно сложно мотивировать некоторых участников работать в группе, поскольку они были не заинтересованы в активной работе». Также студенты отметили, что для них было неожиданно ощутить большую разницу в культурных особенностях участников группы, так как в бытовом общении эта разница не проявлялась так явно.

Большинство респондентов сочли обсуждаемые темы и материалы, предоставленные для группового проекта, интересными. Однако студентам из Q2 иногда было трудно объяснить своим партнерам по проекту некоторые специальные термины и концепции. Некоторые студенты отметили, что, работая по предложенным темам, получили много новой информации друг о друге, а также поделились культурными особенностями своих родных городов. Тем не менее они выразили удовлетворение общим результатом обучения по предложенной модели.

В то же время почти все респонденты подчеркнули, что обучение по предложенной модели стало для них бесценным опытом, что позволило им улучшить свои испаноязычные навыки, помогло им развить

навыки переключения между языками (хотя вначале они сочли это сложным), побудило их изучить необходимые темы и узнавать о разных культурах своего окружения.

В заключение респонденты пришли к выводу, что они хотели бы продолжить обучение по предлагаемой методике, поскольку она позволяет им глубже погрузиться в межкультурное общение и узнать больше о бизнесе и культуре в странах по всему миру.

Заключение

В нашем исследовании мы стремились разработать модель обучения для улучшения уровня владения испанским языком и мультилингвальной компетенции студентов, а также определить, была ли предложенная образовательная модель эффективной для целей изучения языка и межкультурного общения. Анализ результатов тестирования студентов показал, что их уровень владения испанским языком повысился, особенно в категориях чтения и речи. Также значимы были результаты развития мультилингвальной компетенции студентов. Эти факты позволили подтвердить положительное влияние курса.

Результаты интервью показали, что студенты положительно оценивают предложенную модель обучения, а также считают ее эффективной для изучения испанского языка и развития мультилингвизма.

При разработке модели обучения мы опирались на исследование многих ученых, изучающих мультилингвизм [6, 8, 10, 11, 16]. Однако отличительной чертой нашего подхода является использование многонациональной группы, в которой используются не только испанский и английский, но и родные языки, которые различаются среди студентов. Мы также применили мультилингвизм не только в упражнениях, но и на протяжении всего учебного процесса, делая процесс переключения между языковыми кодами естественным.

Однако у нашего исследования есть ограничения. Мы изучали поведение только одной группы студентов, то есть небольшого количества. Кроме того, все студенты хорошо владели английским языком, были знакомы друг с другом и могли использовать любые языки для общения и сотрудничества вне аудитории. В будущих исследованиях мы изучим эффективность предложенной модели для большего числа участников.

Список литературы

1. Baranova T., Kobicheva A., Olkhovik N., Tokareva, E. Analysis of the Communication Competence Dynamics in Integrated Learning. Anikina Z. (eds) Integrating Engineering Education and Humanities for Global Intercultural Perspectives. IEEHGIP 2020. Lecture Notes in Networks and Systems. 2020. No. 131. Springer, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-47415-7_45.

2. Kobicheva A.M., Baranova T.A., Tokareva E.Yu. Повышение мотивации студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в процессе предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 1. С. 136–140. DOI: 10.17513/snt.37393.

3. Volodarskaya E.B., Grishina A.S., Pechinskaya L.I. Virtual Learning Environment in Lexical Skills Development for Active Vocabulary Expansion in Non-Language Students Who Learn English. 2019 12th International Conference on Developments in eSystems Engineering (DeSE), Kazan, Russia, 2019. P. 388–392.

4. Baranova T.A., Kobicheva A.M., Tokareva E.Y. The impact of Erasmus program on intercultural communication skills of students. E3S Web of Conferences. 2020. Vol. 164. 12013. DOI: 10.1051/e3sconf/202016412014.

5. European Commission. Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. 2007. P. 6.

6. Grosjean F. Processing Bilingual Speech: Speech Perception, Comprehension, and Bilingualism. Cambridge, MA: Harvard University Press. 2018. P. 276. DOI: 10.1002/9781118835722.ch6.

7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 2000. С. 303.

8. Aronin, Larissa. The Concept of Affordances in Applied Linguistics and Multilingualism. Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism. Chapter: The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism. Publisher: Springer. Editors: Mirosław Pawlak and Larissa Aronin. 2014. DOI: 10.1007/978-3-319-01414-2_9.

9. Cook V. Evidence for multicompetence. Language Learning. 1992. Vol. 42. P. 557–591.

10. Cenoz J. Defining Multilingualism. Annual Review of Applied Linguistics. 2013. Vol. 33. Cambridge: Cambridge University Press. P. 3–18.

11. Терешук А.А. Социолингвистические аспекты русско-испано-каталанского многоязычия: пример биэтнической полилингвальной семьи в Каталонии // Слово.ру: Балтийский акцент. 2015. № 4. С. 39–48.

12. Hoffmann D. Multilingualism: Understanding linguistic diversity by John Edwards. Language in Society. 2013. Vol. 42. P. 473–474. DOI: 10.2307/23473634.

13. Diebold A. R. Incipient bilingualism. Language in Culture and Society. New York: Harper and Row, 1964. P. 495–511.

14. Остапенко Т.С. Мультилингвизм: проблемы определения и основные направления исследований в современной лингвистике // Российский гуманитарный журнал. 2018. № 3. С. 232–240.

15. Herdina P., Jessner U. A Dynamic Model of Multilingualism (Perspectives of Change in Psycholinguistics). Clevedon: Multilingual Matters. 2002. 192 p.

16. Sridhar K.K. The languages of India in New York. The Multilingual Apple, edited by Ofelia García and Joshua A. Fishman, Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 2011. P. 257–280. DOI: 10.1515/9783110885811.257.

17. Zaid M. Code-switching: The case of «Israeli Arab» students at the Arab American University-Palestine. Global Journal of Foreign Language Teaching. 2020. Vol. 10. P. 20–31. DOI: 10.18844/gjft.v10i1.4409.

18. Auer J.C.P. Bilingual conversation. Amsterdam; Philadelphia; Benjamins. 1984. P. 54.

19. Беликов В.И. К методике корпусного исследования лексики // Русский язык и новые технологии. М.: НЛЮ, 2014. С. 99–130.

20. Aronin L. Current multilingualism and new developments in multilingual research. P. Safont-Jorda and L. Portoles (eds). Multilingual Development in the Classroom: Current Findings from Research. Cambridge Scholars Publishing, 2015. P. 1–27.

21. Aronin L. Multi-competence and Dominant Language Constellation. The Cambridge Handbook of Linguistic Multi-competence Chapter: Multicompetence and Dominant Language Constellation Publisher: Cambridge University Press Editors: Vivian Cook and Li Wei (eds). 2016. 0.1017/CBO9781107425965.007.

22. Aronin L., Singleton D. Multilingualism. Amsterdam: John Benjamins. 2012. P. 230.

23. Бодонья М.А. Многоязычные и полиязычные технологии обучения многоязычию // Вестник ПГЛУ. 2013. № 2. С. 132–135.

24. Cook V. The Changing L 1 in the L 2 User's Mind. Effects of the Second Language on the First. Clevedon. 2003. P. 1–18.

25. Плюснина Е.М., Шалгина Е.А., Шустова С.В. Формирование мультилингвальной компетенции // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 121–130.