

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«КАЗАНСКИЙ (ПРИВОЛЖСКИЙ) ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 15, № 2, 2020
Volume 15, № 2, 2020

Казань – Kazan, 2020

«Образование и саморазвитие» – рецензируемый научный журнал. Был основан в 2006 г. В.И. Андреевым, действительным членом Российской академии образования, доктором педагогических наук, профессором КФУ. Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Казанский (При-волжский) федеральный университет».

Журнал включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и ученой степени доктора наук (педагогика).

Журнал издается в печатной форме ежеквартально.

Журнал публикует оригинальные научные статьи на русском и английском языках. Все статьи имеют названия, ключевые слова и аннотации на двух языках. Полная информация о том, как подавать статьи, представлена на сайте журнала по адресу <http://ru.eandsjournal.org/for-contributors/>

Журнал индексируется и архивируется в Российском индексе цитирования (РИНЦ) и SCOPUS.

'Education and Self Development' is a peer-reviewed journal established in June 2006 by Valentin Andreev, member of the Russian Academy of Education, DSci, Professor at KFU. The founding organization is Kazan Federal University.

The journal is included in the list of periodicals approved by the State commission for academic degrees and titles of the Russian Federation (Specialization: Pedagogy / Education).

It is published quarterly.

The Journal publishes contribution in both Russian and English. All contributions have titles, keywords and abstracts in both languages. Full information on how to submit manuscripts to the Journal can be found at the Journal's website <https://en.eandsjournal.org/>

The journal is indexed and archived in the Russian Index of Scientific Citations and SCOPUS.

Учредитель

Казанский федеральный университет
<http://kpfu.ru/glavnaya>

Адрес редакции

г. Казань, 420021,
ул. М. Межлаука, д. 1
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

Журнал зарегистрирован
Федеральной службой по надзору
в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций
(Роскомнадзор) –
Свидетельство о регистрации серии
ПИ № ФС77-55321 от 04.09.2013 г.

Подписной индекс – 36625.

Информация о подписке размещена
в каталоге «Роспечать».

Цена свободная

16+

Открытый доступ

Образование и Саморазвитие –
открытый электронный журнал,
который не взимает платы за публикацию.
Журнал публикуется за счет средств
Казанского Федерального Университета.

Founder

Kazan Federal University
<http://kpfu.ru/eng>

Contact

1 Mezhlauka Street, Kazan, 420021
Russian Federation
+7 (843) 221 3475, +7 (917) 904 9885
samorazvitie@mail.ru

ISSN

1991-7740

The Journal is registered
by the Federal Service for Supervision
in the Sphere of Telecom,
Information Technologies
and Mass Communications.
The registration certificate is
ПИ № ФС77-55321 issued on 04.09.2013

Open Access

E&SD is an online, open access journal
fully funded by Kazan Federal University.
Articles are available to all without
charge, and there are no article
processing charges (APCs) for authors

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Валеева Роза Алексеевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по международной деятельности, заведующий кафедрой педагогики Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
valeykin@yandex.ru

ЗАМЕСТИТЕЛЬ РЕДАКТОРА

Ник Рашби

Доктор, приглашенный профессор Казанского федерального университета. В течение 22 лет был редактором журнала British Journal of Educational Technology. nick.rushby@conation-technologies.co.uk
+44 1959 525205

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

Ректор Казанского (Приволжского) федерального университета, доктор экономических наук, профессор public.mail@kpfu.ru
+7 843 292 6977

Масалимова Альфия Рафисовна

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики высшей школы и руководитель Центра публикационной поддержки Института психологии и образования Казань (Россия)
esd.editorial.council@list.ru

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Дарья Ханолайнен

(Помощник редактора)

Научный сотрудник Института психологии и образования Казанского федерального университета (Казань, Россия)
khanolainen@gmail.com

Динара Бисимбаева

(Помощник редактора)

Научный сотрудник Института психологии и образования Казань (Россия)
bisimbaeva.dinara@gmail.com

Калимуллин Айдар Минимансурович

Директор Института психологии и образования Казанского федерального университета, доктор исторических наук, профессор (Казань, Россия)
kalimullin@yandex.ru

EDITOR-IN-CHIEF

Valeeva Rosa Alekseevna

Doctor of Education, Professor, Vice-Director for International Development, Head of the Pedagogy Department at the Institute of Psychology and Education in Kazan (Volga Region) Federal University, (Kazan, Russia)
valeykin@yandex.ru

DEPUTY EDITOR

Nick Rushby

Visiting professor in Kazan Federal University. He was formerly Editor of the British Journal of Educational Technology for 22 years

EDITORIAL COUNCIL

Ilshat Gafurov

Rector of Kazan (Volga region) Federal University (Kazan, Russia), Doctor of Economics, professor

Alfiya R. Masalimova

Doctor of Education, Professor, Head of the Department of Higher School Pedagogy, Head of the Publication Support Centre, Institute of Psychology and Education Kazan (Russia)

EDITORIAL BOARD

Daria Khanolainen (editorial assistant)

Research Associate, Institute of Psychology and Education (Kazan Federal University) Kazan, Russia

Dinara Bisimbaeva (editorial assistant)

Research Associate, Institute of Psychology and Education Kazan, Russia

Aydar M. Kalimullin

Director, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University Professor of History

Александр Дж. Ромишовски
Доцент Школы Образования,
Сиракузский университет, США
ajromisz@syr.edu

Ибрагимова Елена Николаевна
Кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии личности
Института психологии и образования
Казанского (Приволжского)
федерального университета
esandakova@mail.ru

Дина Бирман
Доктор наук, Доцент Факультета
педагогических и психологических наук,
Университет Майами, США.
d.birman@miami.edu

Рут Гэннон-Кук
Доцент, Школа Нового Обучения
(Университет Де Поля).
Редактор Журнала Онлайн
Педагогов (Journal of Educators Online)
rgannonc@depaul.edu

Лиу Мейфенг
Профессор, Школа Образовательных
Технологий (Пекинский Педагогический
Университет).
mfliu@bnu.edu.cn

Сом Найду
Профессор Университета Монаша,
Мельбурн (Виктория), Австралия
sommnaidu@gmail.com

Йоханесс Кронье
Декан факультета информатики
и дизайна Технологического университета
полупострва Кейп, Кейптаун, (ЮАР)
johannes.cronje@gmail.com

Мария Петровна Жигалова
Доктор педагогических наук,
профессор Брестского государственного
университета (Республика Беларусь)
zhugalova@mail.ru

Андреа Истенич Старчич
Доктор философских наук, профессор
дидактики и заместитель декана
университета Приморска и Университета
Любляны (Словения)
andreja.starcic@pef.upr.si

Мария Кристина Попа
Доктор педагогических наук, доцент
кафедры педагогики факультета
социальных и гуманитарных наук
Университета имени Лучиана Блага
в Сибиу. Президент ассоциации
молодых педагогов Сибиу
maria_cristina_popa@yahoo.ca

Alexander Romiszowski
Adjunct Associate Professor, School
of Education, Syracuse University, USA
ajromisz@syr.edu

Ibragimova Elena Nikolaevna
Candidate of psychological Sciences,
associate Professor of Department
of personality psychology, Institute
of psychology and education Kazan
(Volga) Federal University

Dina Birman
PhD, Associate Professor of the Educational
and Psychological Studies Department,
University of Miami, USA
d.birman@miami.edu

Ruth Gannon-Cook
Ed.D., Associate Professor, the School
for New Learning (DePaul University).
Editor of the Journal of Educators Online.
Chicago, the USA.

Liu Meifeng
Professor, School of Educational Technology
(Beijing Normal University).
Beijing, China.

Som Naidu
PhD, D.Litt (Honoris Causa), Monash
University, Parkville, Victoria, Australia

Johannes Cronje
Dean of Informatics & Design at Cape
Peninsula University of Technology.
Cape Town, South Africa

Maria Zhigalova
Doctor of Pedagogics, Professor,
Brest State University (Belarus)

Andreja Istenic Starcic
Doctor of Philosophy, Professor of didactics
and Vice Dean of University of Primorska,
University of Ljubljana (Slovenia)

Maria Cristina Popa
Doctor of Educational Sciences, assistant
lecturer at the Teacher Training Department
of the Faculty of Social and Human Sciences,
Lucian Blaga University of Sibiu.
President of Young Pedagogues Association
of Sibiu (<https://www.atps.ro/>)

Мустафина Джамиля Насыховна

*Заместитель главного редактора,
доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой иностранных
языков Набережночелнинского института
Казанского федерального университета
muss_jane@mail.ru +7 843 233 75 12*

Мурат Аширович Чошанов

*Доктор педагогических наук, профессор
кафедры высшей математики и кафедры
подготовки учителей Техасского
университета в Эль Пасо (США)
mouratt@utep.edu*

Булент Оздемир

*Доктор наук, Профессор,
Декан педагогического факультета
Университета Балыкесир, Турция
BO@fabplace.com*

Леонид Михайлович Попов

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой психологии
личности Института психологии
и образования Казанского федерального
университета (Казань, Россия)
leonid.popov@inbox.ru*

Александр Октябринович Прохоров

*Доктор психологических наук, профессор,
заведующий кафедрой общей психологи
Института психологии и образования
Казанского федерального университета
(Казань, Россия)
alprokhor1011@gmail.com*

Вера Петровна Зелеева

*Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры педагогики Института
психологии и образования Казанского
федерального университета
(Казань, Россия)
zeleewy@yandex.ru*

Елена Владимировна Асафова

*Кандидат биологических наук, доцент
кафедры педагогики высшей школы
Института психологии и образования
Казанского федерального университета
(Казань, Россия)
elasaf@mail.ru*

Эльвира Габдельбаровна Галимова

*Выпускающий редактор, старший
преподаватель кафедры педагогики
высшей школы Института психологии
и образования Казанского федерального
университета
elyagalimowa@yandex.ru +7 843 2213475*

Jamila Mustafina

*Journal's Deputy Editor in Chief,
Doctor of Philology, professor, Head
of Foreign Languages Department,
Naberezhnochelninsky Institute, Kazan
Federal University (Kazan, Russia)*

Murat Tchoshanov

*Doctor of Education (Ph.D.), professor
of the Department of Advanced Mathematics
and Teacher Education Department
at the University of Texas at El Paso (USA)*

Bülent Özdemir

*Doctor, Professor, Dean of Pedagogical
Department at Balıkesir University, Turkey
BO@fabplace.com*

Leonid Popov

*Doctor of Psychology, professor, Head
of Psychology of Personality Department,
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University (Kazan, Russia)*

Aleksander Prokhorov

*Doctor of Psychology, professor,
Head of the Department of General
Psychology, Institute of Psychology
and Education, Kazan Federal University
(Kazan, Russia)*

Vera Zeleeva

*Candidate of Pedagogy, associate professor
of the Department of Pedagogics, Institute
of Psychology and Education, Kazan Federal
University (Kazan, Russia)*

Elena Asafova

*Candidate of Biology, associate professor
of the Department of Higher School
Pedagogy, Institute of Psychology
and Education, Kazan Federal University
(Kazan, Russia)*

Elvira Galimova

*Commissioning editor, Senior lecturer of
the Department of Higher School Pedagogy,
Institute of Psychology and Education,
Kazan Federal University (Kazan, Russia)*

Editorial. Writing a literature review: A simple task might be arduous?

Dinara Bisimbaeva

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: bisimbaeva.dinara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4273-8754>

DOI: 10.26907/esd15.2.01

What makes a scientific paper good? I believe everyone has an answer or at least an assumption. The variations in answers are contingent on firsthand experience. The feedback that we receive from reviewers and editors when we submit our papers to journals may help informing our opinion. When specialists scrutinize our manuscripts or when we act as reviewers ourselves, what part of work is of great importance to us? We tend to pay a special attention to methodology, results and discussion sections. Therefore, authors endeavor to present rigorous methods, valid and reliable results, and strong discussion points. But what about the literature review? Are we sufficiently critical of it?

When reading a paper from a field that we do not specialize in, we rarely cast a doubt on the relevance of references. This issue usually falls on the shoulders of authors. Along with the relevance, there are great many other things to worry about such as citation style, self-citation, redundant references, not to mention plagiarism. The scope and complexity of these problems provide an impetus to focus on the enjoyable, for someone tedious, nonetheless, important work on the literature.

Young researchers may be anxious about the amount of materials they need to read to ensure their chosen topic is well-researched. They recognize themselves when they tortured their supervisors about the required number of references to be included in theses or graduation projects. It is not a matter of the required number of references: it is a principle of saturation. We search for books, articles and other sources until we get a feeling that we have enough information to process and answer our questions. However, it is crucial not to cite all works found on the topic. It may lead to redundancy. The golden rule in this case is relevance. As Lakhtakia (2009) points out, a large number of irrelevant references is a sign of false erudition, which nobody wants to be accused of!

A fairly common practice is to find a suitable and useful paper as a starting point. This is not always easy, but once found we carefully study the reference list to find other valuable sources of information. We then study the new material and decide whether or not it is appropriate to include in our research. Unfortunately, some authors resort to this trick to generate a sufficient quantity of references. It must be reminded that integrity should be at the forefront of every stage of research: both in the literature review and in data analysis. The other criterion we are looking for is accuracy. All in-text citations should match the bibliography list. Everything cited should appear in the bibliography which should include nothing that is not cited. It is the responsibility of an author to ensure this correspondence. Regretfully, the evidence shows that sometimes researchers forget this and rely wholly on editors or reviewers. The issue of accuracy is considered in detail by Mack (2018).

Another essential thing to remember is who we are writing for. We are not only writing for ourselves or a professional community. Our works should be understandable and clear for people who represent a wider reading audience. As asserted by Mack (2018), papers should be reader-centric, not author-centric.

The issues touched upon in this short editorial may seem to be so simple and well-known. However, the problem with simplicity is that we can take it for granted and frequently overlook it. I contend that the work with literature is foundational. We all know that if a foundation of a building is not solid, the building can collapse. The same applies to research.

References

- Lakhtakia, A. (2009). Editorial: False Erudition. *Journal of Nanophotonics*, Vol. 3, 039902.
Mack, C.A. (2018). *How to write a good scientific paper*. SPIE: Bellingham, Washington.

От редактора. Обзор литературы: Легкая задача может оказаться непростой?

Динара Бисимбаева

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: bisimbaeva.dinara@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4273-8754>

DOI: 10.26907/esd15.2.01R

Что отличает хорошую научную статью? Полагаю, на этот вопрос у каждого свой ответ или, по крайней мере, предположение. Он зависит от личного опыта. В случае подачи рукописи в журнал отзывы рецензентов и редакторов могут изменить наше мнение. Что для нас наиболее важно, когда специалисты рассматривают статьи или когда мы сами выступаем рецензентами? Как правило, мы обращаем основное внимание на такие разделы, как методология, результаты исследования и дискуссионные вопросы. Поэтому авторы стараются точно описать методы исследования, представить надежные и достоверные результаты, ясно сформулировать вопросы для научной дискуссии. Но что насчет обзора литературы? Достаточно ли мы критичны в этом вопросе?

Актуальность библиографических ссылок редко подвергается сомнению, если мы читаем статью из области, специалистами которой не являемся. Это обычно зона ответственности авторов. Но есть много нюансов, о которых следует помнить в этой части исследования: актуальность, стили цитирования, самоцитирование, избыточное цитирование, не говоря уже о плагиате. Масштаб и сложность этих проблем побудили меня остановиться на работе с литературой – для кого-то приятной, а для кого-то утомительной, но в любом случае очень важной.

Молодые исследователи часто беспокоятся о количестве материалов, с которыми им нужно ознакомиться, чтобы раскрыть тему исследования. Достаточно вспомнить начало своей научной деятельности, с вечными вопросами к руководителям об обязательном количестве источников в диссертации или выпускной работе. Но здесь действует принцип насыщения, а не обязательности. Поиск книг, статей и других материалов продолжается до тех пор, пока у нас не будет достаточной информации для ответа на все наши вопросы. И тут крайне важно не цитировать все работы, найденные по теме исследования – это может привести к избыточности. Золотое правило в этом случае – актуальность. Как подчеркивает Лахтакия (2009), большое количество неактуальных ссылок – признак ложной эрудиции, в которой никто не хочет быть обвинен!

Довольно распространенной практикой является поиск подходящей и полезной статьи в качестве отправного пункта. Это не всегда легко сделать, но, как только мы нашли такой материал, мы внимательно изучаем список использованной литературы в стремлении найти другие ценные источники информации. Ознакомившись с каждым новым материалом, мы решаем, целесообразно ли включить его в наше исследование. К сожалению, некоторые авторы прибегают к этой уловке, чтобы обеспечить достаточное количество работ в библиографическом списке. Следует напомнить, что добросовестность должна быть главной задачей каждого этапа исследования: как в обзоре литературы, так и в анализе данных.

Другой важный критерий – достоверность. Все внутритекстовые ссылки должны соответствовать списку литературы. Все процитированные материалы должны

присутствовать в библиографии, которая должна содержать только использованные источники. Ответственность за данное соответствие несет автор. К сожалению, практика показывает, что порой исследователи забывают об этом и полностью полагаются на редакторов или рецензентов. Вопрос достоверности подробно рассмотрен Мэком (2018).

Ещё важно помнить, для кого мы пишем научные работы: не только для себя или профессионального сообщества, но и для широкой читательской аудитории. Как утверждает Мэк (2018), статьи должны быть ориентированы на читателя, а не на автора.

Вопросы, затронутые в этой короткой редакционной статье, могут показаться слишком простыми и хорошо известными. Однако проблема с простыми вещами заключается в том, что мы принимаем их как данность и зачастую упускаем из виду. На мой взгляд, работа с литературой является основополагающей. Мы все знаем: если фундамент здания непрочный, здание может разрушиться. То же самое относится и к научным исследованиям.

Список литературы

- Lakhtakia, A. (2009). Editorial: False Erudition. *Journal of Nanophotonics*, Vol. 3, 039902.
Mack, C.A. (2018). *How to write a good scientific paper*. SPIE: Bellingham, Washington.

УДК 378.4

Overcoming Barriers in Teaching EFL to Non-Linguistic Students

Irina E. Abramova¹, Anastasia V. Ananyina², Olga M. Sherehova³,
Elena P. Shishmolina⁴

^{1,2,3,4} *Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia*

¹ *E-mail: lapucherabr@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

² *E-mail: ananyinastya@yahoo.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5488-8162>

³ *E-mail: olmili@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

⁴ *E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

DOI: 10.26907/esd15.2.02

Abstract

The transition to the knowledge-based economy requires a new generation of professionals with a complex set of skills and competencies. These include English language skills, which will help them to merge into the international professional community. One dimension of this challenge is finding effective unconventional approaches to mass EFL (English as a Foreign Language) teaching for non-linguistic university students, to increase their motivation, interest in learning English, and their willingness to use this foreign language actively by lowering communication barriers.

In this study, we investigate the effectiveness of an experimental EFL teaching and learning framework, aimed at helping non-linguistic majors students to develop an English communication competence through an artificial bilingual environment. Statistical analysis and comparison of the results of the students' surveys suggest that using more unconventional activities and a strong focus on students' social interactions, interdisciplinary language activities and heterogeneity of study groups, builds students' intrinsic motivation, removes communication barriers and increases the need to use English in real life.

Keywords: intrinsic motivation, English for non-linguistic students, communication barriers.

Преодоление коммуникативных барьеров в процессе обучения английскому языку студентов лингвистических специальностей

Ирина Е. Абрамова¹, Анастасия В. Ананьина², Ольга М. Шерехова³,
Елена П. Шишмолина⁴

^{1,2,3,4} *Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия*

¹ *E-mail: lapucheraabr@gmail.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1263-3599>

² *E-mail: ananyinastya@yahoo.com*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5488-8162>

³ *E-mail: olmili@mail.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2817-7700>

⁴ *E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6253-1788>

DOI: 10.26907/esd15.2.02

Аннотация

Задача эффективно и массово обучать английскому языку студентов-лингвистов остро стоит перед профессиональным сообществом, нацеленным на воспитание нового поколения специалистов для нового типа экономики – экономики знаний. Способ решения этой проблемы – внедрение современных оригинальных и продуктивных подходов, способных повысить у учащихся интерес к иностранному языку, укрепить их желание активно им пользоваться и снизить коммуникативные барьеры.

В данной статье описан эксперимент по внедрению устойчивой системы мер, направленной на развитие англоязычной коммуникативной компетенции у студентов гуманитарных лингвистических направлений подготовки. Методики, включающие экспериментальное обучение, опрос и статистическую обработку данных, позволили видеть, что комплекс таких мер, как расширение арсенала нестандартных учебных ситуаций и заданий, упор на социализацию обучающихся, применение междисциплинарного подхода и формирование гетерогенных учебных групп, способствует формированию внутренней мотивации к общению на неродном языке, устойчивому снижению коммуникативных барьеров при говорении на языке, выученном в условиях искусственного билингвизма, а также к повышению потребности углубленно изучать иностранный язык и применять его на практике.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, обучение студентов-лингвистов английскому языку, коммуникационные барьеры

Introduction

With a constantly changing global environment and the emergence of a multipolar world, some experts have already claimed that the fall of English as the language of global choice will coincide with the rise of Chinese (Ostler, 2018). Nonetheless, the use of English as a tool of international communication is unlikely to decline in the foreseeable future, and the interest in learning this language is still growing in many countries, including Russia. In 2016, the Unified State Exam in English was taken by 74,000 Russian secondary students; in 2019 this number increased to 99,000 (Unified State Exams in 2019, 2019), and when this exam becomes mandatory in 2020, the number of English learners is expected to rise by at least 20%. English as Foreign Language (EFL) has been included

in all the curricula of Russian secondary and tertiary educational institutions. All these developments can be seen as part of Russia's commitment to the internationalization of its academic programs and research activities. However, as of 2018 only three Russian universities were included into the QS World University Rankings (Project 5-100: 2018 results, 2018). Russian positions in Scopus and Web of Science (WoS) have been improving over the past years, but the FWCI score of Russian research publications is still very low, with only 20% of papers being published in the first-quartile journals (Erohina, 2019). So, if real improvement is to take place, new approaches to the English language teaching need to be found, or the existing approaches and methods need to be modernized and adjusted to current realities.

The situation is complicated by the fact that in Russian schools, colleges and universities English is taught in artificial bilingual environment, which has its drawbacks for both teachers and students. Speaking English is not a necessity for most of the Russian students, and it is a serious challenge for Russian EFL teaching community. There are many reasons behind this situation, including inadequate or outdated teaching methods, the lack of real possibilities to use English in everyday life, and even the rejection of the globalization concept. Communication in the artificial bilingual settings is hindered by various barriers created due to the isolation of EFL classrooms from the natural language environment, prevalence of teacher-and-textbook-centred instruction, teachers' and learners' inclination to use their mother tongue, and the lack of genuine need for international communication. In this regard, special attention should be given to teaching English to non-linguistic majors. In contrast, university students of linguistics see English as their future professional tool, and therefore, have higher learning motivation. This empirical research was an effort to take one more step towards the transformation of EFL teaching approaches to achieve a sustainable teaching environment, a steady increase in motivation among non-linguistic students, and eliminate or lower students' communication barriers. The aims of this article are twofold: (1) to describe the experimental English teaching and learning framework developed for the students of humanities at Petrozavodsk State University; and (2) to evaluate the effectiveness of implementing this framework for combating students' communication barriers and increasing their communicative competence.

Research Background

The theoretical framework for this study is based on various research works investigating and discussing various aspects of intrinsic motivation, which can be defined as doing something for "inherent satisfactions rather than for some separable consequence" (Ryan & Deci, 2000:56). Many studies have clearly demonstrated that motivation affects students' academic performance in various fields of professional education (Kusurkar et al., 2012; Kretschmann, 2014; Birgen, 2017). From the variety of the aspects associated with intrinsic motivation we chose to focus on social/environmental factors, because communication is socially determined, and language plays a crucial role in becoming an "active and competent member of ... community" (Ruhela & Tiwari, 2013).

Two important theories widely used in the educational research are the self-determination theory (Deci & Ryan, 2015) and expectancy-value theory (Eccles et al., 1983). The first theory postulates that students' intrinsic motivation is driven by enhancing competence, autonomy and relatedness, while the second proposes that student's achievements are determined by expectation of success and perceived task importance or value. The research papers based on these two theories (e.g., Orsini et al., 2015; Cooper et al., 2017) recommend the following teaching practices: identifying students' needs and preferences, applying different teaching and learning approaches, promoting

active learning, giving positive and constructive feedback, providing emotional support, encouraging students to take more responsibility for their learning, creating conditions for naturally occurring interaction and giving them more opportunities for independent work (Orsini et al., 2015).

While these principles are no doubt valuable and have been deemed effective in EFL teaching and learning, the researchers seem to underestimate the significance of an avoidance motive or fear of failure as opposed to an approach motive (e.g., Thrash & Elliot, 2002). Moreover, their teaching guidelines are not always applicable in certain national or cultural context. So, more research into the fear of failure identified the concept of foreign language communication anxiety, which is claimed to be crucial in determining willingness to communicate and success of communication (Guntzville et al., 2016). This phenomenon seems to be closely connected with social and evaluation anxiety, which leads to “withdrawal from social situations in which scrutiny and negative evaluation are anticipated” (Leitenberg, 2013:1).

Besides, studying the experience of the countries which face the challenge of mass English education (e.g., Russia, India, China) raises some important questions. For example, how students with avoidance temperament can be driven by expectation of success, if their fear of failure makes them avoid potential failures, and they do not feel dissatisfied or shamed when the set goal is not achieved? How do you attach value to uninteresting tasks, when your students perceive English language education as an “outlandish irrelevance” (Appleby, 2010 :9)? How do you acknowledge individual students’ needs and provide meaningful feedback under the pressures of mass English teaching? Finally, how do you support and enhance relevance and natural interaction in closed study groups where students learn English in an artificially bilingual environment?

Based on the literature review and practical experience, we assumed that the lack of need to use a foreign language, low perceived value of EFL learning, limited social interaction during the study period and foreign language communication anxiety combined with evaluation anxiety and/or fear create strong communication barriers. These barriers can be overcome with the help of sustainable principles derived from the abovementioned motivational theories and consistently implemented for all students.

Study design, methods and participants

Our empirical investigation addressed the following research questions:

RQ1: To what extent do Russian non-linguistic university students need to use English in real life?

RQ2: Which barriers prevent Russian students of non-linguistic majors from effective English-language communication in academic environment?

RQ3: How do the proposed principles of EFL teaching and learning impact students’ motivation, foreign language communication anxiety and communication barriers?

For this empirical investigation we designed and carried out a three-year experimental EFL course for the students of Petrozavodsk State University majoring in social sciences and humanities (non-linguistic majors only). This course was based on the following principles:

- A strong focus on developing profession-specific English communication skills;
- A strong focus on developing universal competencies – critical thinking, collaboration and team work, problem solving, creativity and innovative thinking, managing information;
- A strong focus on task-based teaching and learning to create meaningful experience;
- Maximum expansion of interaction – building and maintaining new contacts and social ties;

- Creating learning situations which encourage students to step out of their comfort zone and seek unconventional approaches to new people and challenges;
- Interdisciplinarity of language activities – mixing students of different majors and fields of study for a more meaningful exchange of information and experience;
- Heterogeneity of study groups - mixing students with different background, motivation and performance levels;
- Consistency and continuity of learning tasks and projects - in particular, the ability to continue the research and/or discussion of the same topic and issues for more than one year of study;
- Using flipped classroom instructional strategy in order to promote students' autonomy, responsibility, self-organization and mutual support;
- Creating a supportive and friendly environment in order to compensate for the stress caused by new challenges.

The course included such communication-enhancing activities as role plays, group discussions, round tables, debates, research projects and conferences, which are becoming increasingly popular in Russian EFL classrooms, and unconventional activities such as digital storytelling, filmmaking, dramatization, student contests and foreign language portfolio building.

The research design included general scientific methods and methods of empirical research, including observation, questionnaire surveys, unstructured interviews, content analysis for processing the obtained data and statistical analysis. Surveys relevant to the study aims and research questions were conducted in both the study group (SG) and the control group (CG) before and after the experimental EFL course. Students assigned to the control group went through conventional textbook-based teaching and learning process, with the teachers using some additional audio and video materials. Final assessment in the control group was performed by the same person who did the teaching. The teaching and learning process in the study group was organized and conducted according to the set of principles listed above, using a wide range of learning activities. Final assessment in the study group was carried out through an interdisciplinary student conference by a panel of teachers practically unfamiliar with and to the students, with some elements of peer assessment.

Both the study and the control group included 200 students each, with a total number of 417 participants (400 students and 17 teachers). For validity and reliability, students were chosen to meet the following eligibility criteria: (1) age range from 18 to 22 years (one age group), (2) scoring only “excellent” and “good” grades (A and B equivalents) in English at school and during the pre-study university semesters. Before the students started their studies, we conducted surveys in both groups in order to evaluate their need to use English in real life, to identify possible circumstances where the students of non-linguistic majors could communicate in English, to evaluate the study participants' motivation for learning a foreign language, and to reveal problems or barriers hindering the learning process. Subsequently, a longitudinal study was conducted from 2008 to 2018, which included three three-year teaching and learning periods (the number of students enrolled in the study totalled 400 after the end of these three periods). At the end of each period, the same survey was handed to the students from the study group and the control group. The results of the pre-study and post-study surveys were analysed and compared.

Research findings

The first research question was addressed in a pre-study survey, aimed at discovering whether the study participants felt the genuine need to use English outside the classroom.

It contained the question “What will you need your English communication skills for?” and the following answer options: for further studies (including studying abroad), for professional purposes, for tourism and travelling.

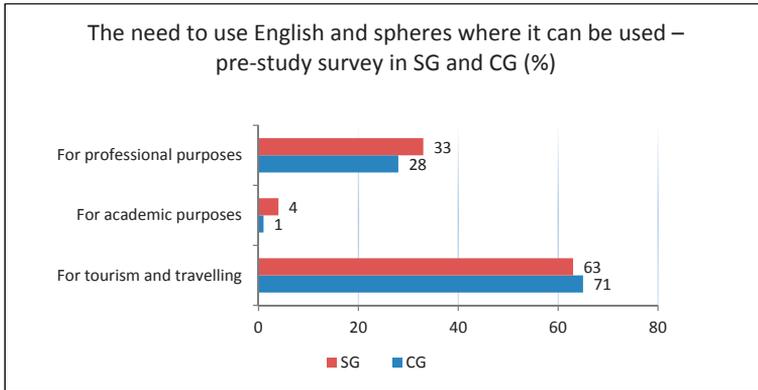


Figure 1. The need to use English and spheres where it can be used – pre-study survey in the study group and the control group (%)

The results of the pre-study survey (Figure 1) showed that the majority of the respondents (64% in the study group and 65% in the control group) saw English only as the language of travel and were not going to use it either for continuing their education or building a career. Thus, it can be assumed that without strong need to speak English and determination to use it in the future, EFL learning is supported merely by extrinsic motivation. The pre-study survey revealed that the initial level of the need to speak English and the priority of the English skills application were approximately the same in both groups.

Following the experimental EFL course we conducted a post-study survey in order to evaluate the impact of the suggested EFL teaching and learning system on the student’s motivation and English communication need. The post-study survey contained the same question and the same answer options.

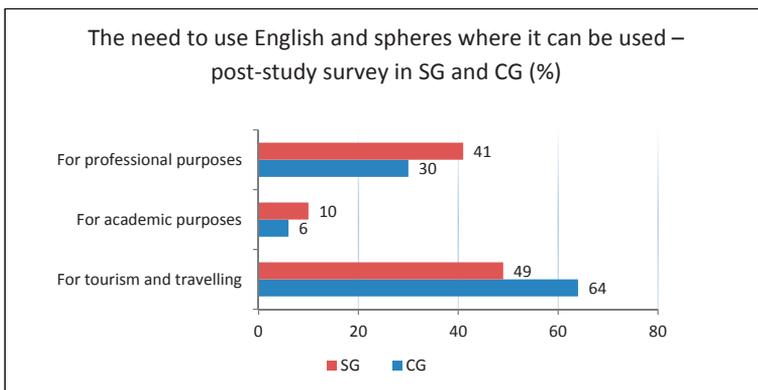


Figure 2. The need to use English and spheres where it can be used – post-study survey in the study group and the control group (%)

The results of the post-study survey (Figure 2) in the control group were practically identical to the results of the pre-study survey (63%), while in the study group more students said that they would need English for academic or professional purposes and fewer students picked tourism and travelling as the sphere of their English skills application. Thus, we see quantitative and qualitative changes in the students' need to use a foreign language before and after the experimental EFL course. The number of students who said that they would use English for further studies increased by 8%, the number of students who would need English for a successful career increased by 21%, and the number of students who saw English only as the language of tourism decreased by 23%. Among others, the respondents provided the following typical answers: "I will need English both for my future profession and for everyday life", "I will need English in the future, because it gives me more opportunities for personal fulfillment and career development," "I will definitely need English, when I will apply for a job." Some respondents gave more detailed answers: "I mainly need English for educational and professional purposes; it extends the boundaries and gives people more opportunities. English is also very useful for travelling. I would like to visit many countries, but it never really works without being able to communicate in English. During my previous trips abroad, I had a lot of confusing situations and misunderstandings – and I wouldn't want to get into such troubles again;" "Final exam in the form of an interdisciplinary conference is a great impetus for mastering my English skills. I believed in myself and realized that I can acquire a necessary level of English proficiency. The learning process was not easy – it caused some stress and insecurity, but eventually I got over it;" "I used to think that the level of my English is too low for more complex tasks, but then I started making some progress – I learnt not to be afraid of speaking a foreign language in public, and now I want to continue mastering my English skills."

Another important aspect addressed by this empirical research was to identify the students' level of foreign language communication anxiety. For this purpose, another survey was conducted before and after the experimental EFL course. The participants were asked the following question: Do you feel anxious when you need to speak English a) in class, b) with bilingual people you know, c) with bilingual strangers.

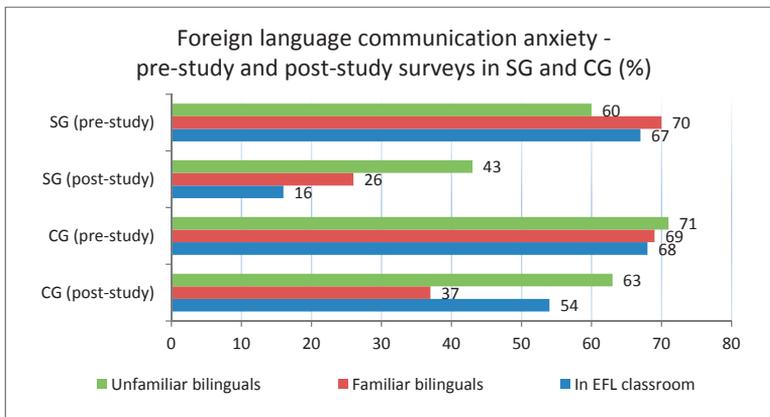


Figure 3. Foreign language communication anxiety - pre-study and post-study surveys in the study group and the control group (%)

The pre-study survey results (see Figure 3) show that initially students from both the study group and the control group admitted they had foreign language communication

anxiety in classroom (67% and 68%, respectively). The post-study survey showed significant improvement in the study group in comparison with the control group – the number of students feeling anxious about speaking English in classroom decreased by 51% in the study group and only by 14% in the control group.

As for the communication with bilinguals, the analysis of the responses gave the following results: 70% of the students from the study group and 69% of the students from the control group said that they would feel anxious if they needed to speak with a familiar bilingual person. After the experimental EFL course, the number of respondents admitting such anxiety decreased by 44% in the study group and by 32% in the control group. Such significant improvement in the control group can be explained by the fact that conventional EFL teaching and learning gave students new skills and competencies, thus increasing their confidence. However, the better result from the study group suggests that mass uncontrolled improvement of the level of students' foreign language communication anxiety is unlikely. Similar results were observed with regard to the anxiety caused by speaking with bilingual strangers. In the study group 60% of students admitted such anxiety before the experimental EFL course, and 43% after the course, while in the control group these percentages were 71% and 63%, respectively.

Finally, we asked the students from the study group and the control group to name the biggest barriers to their successful learning of English, both at school and at the university. After the majority of the respondents (84%) identified "fear or anxiety" as the main hindering factor, they were given several additional open-ended and closed-ended questions specifically concerning the issue of language anxiety and its reasons. The results are presented on the Figure 4 below. When asked whether they felt anxious talking to a native English speaker (NES) or another bilingual person who does not know Russian, 71% of respondents answered affirmatively. Among the reasons for such anxiety were the lack of vocabulary and common topics, as well as agitation and nervousness (35%). More than 68% of students also admitted being anxious when speaking in classroom, mainly due to the fear of being unjustly or unreasonably corrected and the fear of disappointing the teacher. Within this group, 23% of students explained their language anxiety by the fear of their teachers who made inappropriate remarks when correcting their mistakes or oriented the teaching process towards stronger students, ignoring those who lagged behind. Such attitude created psychological barriers for lower-performing students.

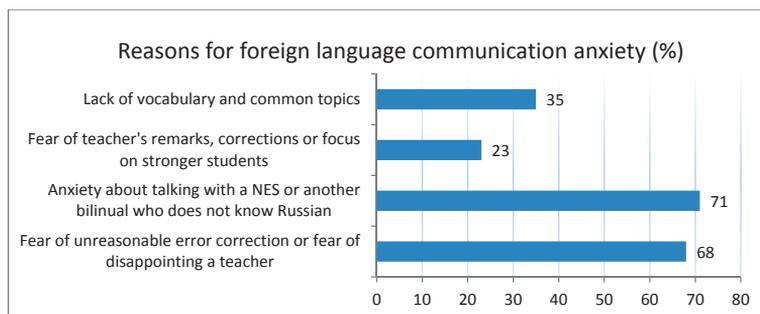


Figure 4. The reasons for foreign language communication anxiety (%)

We believe that such results can be partly explained by the specific assessment approach towards communication skills developed by bilingual non-linguistic students in an artificial EFL learning environment. Natural language environment is relatively

tolerant to errors, especially if they do not hinder communication, while EFL classrooms are mainly focused on teaching standard language and eliminating errors. In Russia, for example, foreign language progress of non-linguistic university students is usually guided and evaluated by the same teacher outside the natural language environment without considering the variability of the current language norms. This leads to an over-focus on eliminating speech errors or hypercorrection (Karlinsky, 1990; Kabakchi, 2009).

In summary, the analysis and comparison of the pre-study and post-study results showed that experimental EFL teaching and learning significantly increased the need to speak English in the students from the study group. These students also expressed more interest in using English for academic or professional purposes and had lower foreign language communication anxiety in comparison with the control group.

Conclusion and discussion

The results of the pre-study surveys suggest that Russian university students of non-linguistic majors, who learn English in an artificial bilingual environment, lack integrative intrinsic motivation to speak a foreign language. Another factor hindering students' EFL learning is foreign language communication anxiety, mainly caused by the anticipation of being evaluated or judged by a non-native English teacher. Artificial bilingual learning context can increase psychological dependence on the teacher's opinion and assessment, and therefore create strong barriers to effective communication. Conventional university EFL teaching in Russia is still largely textbook-based and teacher-centred; it often reduces learners' communication to the interaction with a limited number of peers within one learning group mentored by one teacher. However, the results of this empirical study give reason to believe that systematic EFL teaching and learning process with strong focus on developing profession-specific English communication skills, expanding the scope of challenging activities, building new contacts and social ties among students, designing interdisciplinary language activities, forming heterogeneous study groups, and ensuring continuity of learning tasks and projects will lead to more natural foreign language acquisition, boost students confidence, increase the perceived usefulness of EFL learning and reduce communication barriers.

The demand for mass EFL teaching of non-linguistic university students who lack intrinsic motivation in artificial bilingual classrooms is one of the pressures on Russian educators, especially practicing teachers. While positive reward and positive feedback are claimed to be effective motivation enhancers, there seems to be a certain contradiction in the idea that external rewards, which create an external locus of control, are the key to intrinsic motivation driven by inner motivational resources. Therefore, we need to be careful not to overemphasize rewarding importance, because there is always a risk of developing reward-dependence. Refocusing our efforts on challenging students and increasing perceived usefulness of EFL learning seems a promising strategy for making students feel more autonomous for their actions, and therefore more interested and motivated.

During this empirical study, the authors made an important additional observation that challenging students does not preclude the necessity of creating a friendly teaching and learning atmosphere. When students expand the scope of tasks performed and competencies used in their EFL classrooms, or when they are challenged with getting their messages through to wider audiences using a non-native language, they step outside their comfort zone. This needs to be compensated by a strong sense of support from teachers and peers. Olga Kuposova claimed that willingness to communicate, as well as autonomous communication planning and decision-making are the key drivers of what she called "communication initiative" (Kuposova, 2001), which can be perceived

as the manifestation of intrinsic motivation for the English language communication. So, creating a healthy and supportive environment is crucial for intrinsically motivated communication behaviour.

In the future, the authors are planning to continue their research of the social and psychological factors associated with intrinsic motivation, and apply the tested principles to larger and more heterogeneous populations of students, moving from interdepartmental to interuniversity model of collaboration and bilingual communication.

Statements

1. The authors have no conflict of interest to declare.
2. All data were collected according to the applicable laws and regulations on the research ethics and the privacy of the participants involved. All the collected and processed data are available upon request to the authors.

References

- Appleby, R. (2010). *ELT, gender and international development: myths of progress in a neocolonial world*. Bristol: Multilingual Matters.
- Birgen, M. C. (2017). Motivating factors that enhance students' academic performance: a case of St Michael's Tulwopngtuny Secondary School in Uasin Gishu County, Kenya. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*, Volume 7, Issue 5. DOI: 10.9790/7388-0705064449. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/1024/a9a646372aba6df4b7639e0b7687435b8dab.pdf> (accessed 01.08.2019).
- Cooper, K. M., Ashley, M., & Brownell, S. E. (2017). Using expectancy value theory as a framework to reduce student resistance to active learning: a proof of concept. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 18(2): 18.2.32. DOI: 10.1128/jmbe.v18i2.1289. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5576764/> (accessed 01.08.2019).
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-determination theory. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2nd edition, Volume 21. Retrieved from: <http://duwtje.com/wp-content/uploads/2015/06/Self-Determination-Theory.pdf> (accessed 01.08.2019).
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 82, No. 5, 804-818. DOI: 10.1037//0022-3514.82.5.804. Retrieved from: <http://qglw.personality-project.org/revelle/syllabi/classreadings/psp825804.pdf> (accessed 01.08.2019).
- Erohina, E. (2019). Russian scientific publications in Scopus and WoS: quantity or quality. Retrieved from: <https://indicator.ru/engineering-science/rossijskaya-nauka-v-scopus-i-wos-kolichestvo-ili-kachestvo.htm> (accessed 01.08.2019).
- Guntzwiller, L. M., Yale, R. N., & Jensen, J. D. (2016). Foreign language communication anxiety outside of a classroom: scale validation and curvilinear relationship with foreign language use. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 47(4), 1-21. DOI: 10.1177/0022022116635743.
- Kabakchi, V. V. (2009). *Russian culture through English*. Moscow: Academia.
- Karlinsky, A. E. (1990). *The foundations of the language interaction theory*. Alma-Ata: Gylym.
- Koposova, O. B. (2001). *Actualization of young adolescents' communication initiative in teaching English oral communication* (Unpublished PhD dissertation). Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia. (In Russ.).
- Kretschmann, R. (2014). Student motivation in physical education – the evidence in a nutshell. *Acta Kinesiologica*, 8, 27-32. Retrieved from: <https://pdfs.semanticscholar.org/a606/9758f3980712fbbd954c2a757d9885ab59ef.pdf> (accessed 01.08.2019).
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, Th. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: a structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice*, 18(1): 57-69. DOI: 10.1007/s10459-012-9354-3. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3569579/> (accessed 01.08.2019).
- Leitenberg, H. (Ed.). (2013). *Handbook of social and evaluation anxiety*. New Your, NY: Springer Science & Business Media.

- Orsini, C., Evans, P., & Jerez, O. (2015). How to encourage intrinsic motivation in the clinical teaching environment: a systematic review from the self-determination theory. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12: 8. DOI: 10.3352/jeehp.2015.12.8. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4397857/> (accessed 01.08.2019).
- Ostler, N. (2018). Have we reached peak English in the world? *The Guardian*. Retrieved from: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2018/feb/27/reached-peak-english-britain-china> (accessed 01.08.2019).
- Project 5-100 (2018) 2018 results. Retrieved from: <https://www.5top100.ru/news/95218/> (accessed 01.08.2019).
- Ruhela, S., & Tiwari, P. (2013). A study of development of language socialization in children of working and non-working mothers. *International Journal of Scientific and Research Publications*, Volume 3, Issue 10. Retrieved from: <http://www.ijsrp.org/research-paper-1013.php?rp=P221832> (accessed 01.08.2019).
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68.
- Unified State Exams in 2019. (2019). Retrieved from: <https://regnum.ru/news/society/2569977.html> (accessed 01.08.2019). (In Russ.).

Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam

Nguyen Thi Kim Dung¹, Nguyen Hoang Doan Huy², Nguyen Thi Hang³,
Duong Thi Thuy Ha⁴

^{1,2,3,4} Hanoi National University of Education, Hanoi, Vietnam.

¹ E-mail: kimdung28863@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0647-5616>

² Corresponding author

E-mail: huynhd@hnue.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-0650>

³ E-mail: hangnguyenthi0039@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9174-4491>

⁴ E-mail: duongha108@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0163-9693>

DOI: 10.26907/esd15.2.03

Abstract

The professional development of teacher is an indispensable requirement for a quality education system. This has been demonstrated not only by global innovative education but also by Vietnam's educational development trends. This study was conducted among 293 teachers and managers at high schools in Vietnam. It aims to explore the formats that teachers used to improve their professional development, the frequency of using these formats and teachers' self-assessments about their impact on professional developments. The findings revealed that high school teachers involved themselves in reading, and conducting or participating in research. Teachers expressed their view that professional development based on school's characteristics or on creating a learning community within a school had the highest impact on professional development.

Keywords: professional development, formats for professional development, impact, high school teachers

Эффективность форм профессионального развития образовательной системы Вьетнама в самооценке учителей среднего звена

Нгуен Тхи Ким Дунг¹, Нгуен Хоанг Доан Хуй², Нгуен Тхи Ханг³, Дуонг Тхи Туи Ха⁴

^{1,2,3,4} Ханойский национальный университет образования, Ханой, Вьетнам

¹ Email: kimdung28863@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0647-5616>

² Email: huynhd@hnue.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1288-0650>

³ Email: hangnguyenthi0039@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9174-4491>

⁴ Email: duongha108@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0163-9693>

DOI: 10.26907/esd15.2.03

Аннотация

Профессиональное развитие учителей является обязательным требованием качественной образовательной системы, о чем свидетельствуют и глобальное инновационное образование, и тенденции развития образования во Вьетнаме. Целью статьи является прояснение текущей ситуации в сфере профессионального развития школьных учителей Вьетнама, а также анализ их самооценки, связанной с эффективностью форм профессионального развития. Для этого нами проведен опрос 293 школьных учителей и администраторов. Результаты исследования позволяют утверждать, что учителя средних школ в настоящее время чаще всего вовлечены в такие формы профессионального развития, как самостоятельное чтение, самостоятельное изыскание и участие в научных семинарах. Тогда как сами учителя предпочитают создавать сообщества внутри школ, считая их более эффективными, чем другие формы профессионального развития.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителя, формы профессионального развития, школьный учитель

Introduction

Professional development has many different names, including human resource development, fostering, professional learning, extra learning or continuous learning. Whatever the name, the target is the same: to improve the learning process of teachers and the performance of students. According to Hayes Mizel (2010), professional development is a process of providing teachers with different aspects of knowledge and skills (e.g. technology, new teaching methodology, subject content) to improve their professional teaching. Others believe that professional development relates to the improvement of an individual's career. It is a set of activities for teachers to develop skills, knowledge, attitude and other related characteristics to manage challenges in teaching and education as well as in satisfying requirements at high schools. It includes formal and informal activities aimed at developing teachers' professional abilities which in turns improves the quality of

students (Bainer, et al., 2000; Darling-Hammond, 1998; Villegas-Reimers, 2003; Macià & Gacia, 2016; Petras, et al., 2012).

Literature shows that professional development is the best strategy for schools to enhance the teachers' effectiveness. Professional development challenges teachers to learn to carry out their responsibilities and to improve the quality of students. A study by Rivkin, Hanushek & Kain (2005) revealed that more than three-quarters of a school's impacts on students' performances was explained by the effect of teachers (Hayes, 2010). Therefore, it is believed that enhancing quality of teachers is a critical factor to improve educational quality (Darling-Hammond, et al., 2017; Davidson & Dwyer, 2014).

Many studies have been conducted to investigate the formats of professional development for teachers globally. The most popular formats found were training courses, workshops, certified learning programs, observing/visiting schools, professional development network, personal research and collaborative research; instant training, training through practical improvement research, lesson study, or building a learning community at school (Gaible et al., 2005; McConnell et al., 2013; OECD, 2009; Saito & Sato, 2012; Tam, 2015; Tan & Ang, 2015). McConnell et al. (2013) compared various forms of professional development and concluded that most workshops were costly and inefficient. This finding was repeated in a study by Ferguson (2013). Building a learning community at school was supported as the most effective format in many studies (Davidson & Dwyer, 2014; Lee et al., 2014; Saito & Sato, 2012; Tam, 2015; Hammond, et al., 2017; Owen, 2015).

According to Tam (2015), establishing a professional community in schools is a potential strategy for maximizing the quality of teachers' skills development. Evidence has shown that many programs within a school had significant impact on teachers. Activities such as observing or attending colleagues' lesson, academic research, seminars and workshops are common in schools. A study by Sims and Penny (2014) observing activities at schools concluded that this was a positive and constructive learning environment by providing opportunities for sharing and communication among teachers. Teachers not only found ways to enhance their knowledge through school activities but also sought opportunities for professional counselling, sharing ideas and teaching methods.

In Vietnam, there have been many studies related to professional development. One of the traditional forms of professional development for Vietnamese teachers was training for core teachers using a "pyramid" model. This is a model in which excellent teachers are chosen for a core group, participating in professional training courses from the Ministry of Education and Training. The core group then trains other teachers in the school. Cao's study (2000) showed that this activity created a habit of self-learning, and self-fostering among teachers nationally. However, this format was found to be ineffective due, either to the unrealistic contents in most training programs or because the ideas and the contents of the training courses were replaced or changed from the original (Pham, 2013). Some other updated forms were conducted, such as online training using "school network", and the renewal of professional seminars based on lesson study (Nguyen et al. 2014, Vu & Nguyen, 2010, Nguyen, 2019). The philosophy of lesson study is to develop professional skills for teachers (teachers change their teaching methodology by themselves); improving the quality and effectiveness of students and enhancing the relationship and cooperation among teachers within a school. Literature has shown the effectiveness of this format in other countries such as Japan, where lesson study was found to be one of the best methods to create a professional learning community to improve teachers' skills (Vu & Nguyen, 2010).

Nguyen et al (2017) believed that it is essential for schools to create a learning community, in which teachers as participants lead their own learning. This provides

endless opportunities for sharing academic information, connecting to other teachers and school, giving encouragement for ideas and creativities. The school activities develop and adapt with reality.

However, to what extent these formats have an impact on the quality of professional development is unknown. This study aims to investigate the level of impact from different forms of professional development on teachers in Vietnam.

Materials and Methods

The following questions were identified:

- (1) In what types of career development were high school teachers involved?
- (2) How often did high school teachers participate in different forms of professional development?
- (3) How did high school teachers self-assess the effects of different forms of professional development?

To answer these questions, we used quantitative and qualitative methods, including surveys and semi-structured interviews. Questionnaires and structured interviewed were developed based on a theory of professional development. A pilot study was conducted on students at Primary, Secondary and High school Nguyen Tat Thanh, Hanoi. The measurements were then revised and completed for use in the main survey.

There were 293 participants, in which 239 were high school teachers and 54 were managers; 191 were females and 102 were males. The location of the participants is shown in the following table:

Table 1: Participants' characteristics

	Hanoi	Bac Ninh	Thanh Hoa	Hue	Others	Total
No.	67	73	78	68	7	293
%	22.9	24.9	26.6	23.2	2.3	100

The data collected were analysed using SPSS. Descriptive statistics, frequency, mean and standard deviation (SD) were performed.

Results

Forms of professional development for high school teachers based on community learning at school

The circular 26/2012/TT-BGDĐT, Regulation on regular training for teachers at preschool, primary, senior, junior high school and continuing education issued by the Minister of Education and Training declared forms of professional training, including full-time and online continuing mentoring. High school teachers participated in different forms of professional development at various levels. Twelve popular forms were used and grouped into three categories as shown in figure 1.

The data showed that self-development was the most popular option among teachers, following the continuing development with colleagues at school. Professional self-development included reading, independent research, and research collaboration. More than half (50.2%) of participants used reading to develop their professional skills, while only 14.6% of them chose research collaboration. Continuing professional development at schools included observing colleagues' class lessons, professional seminars, professional sharing with colleagues, and group learning (figure 2)

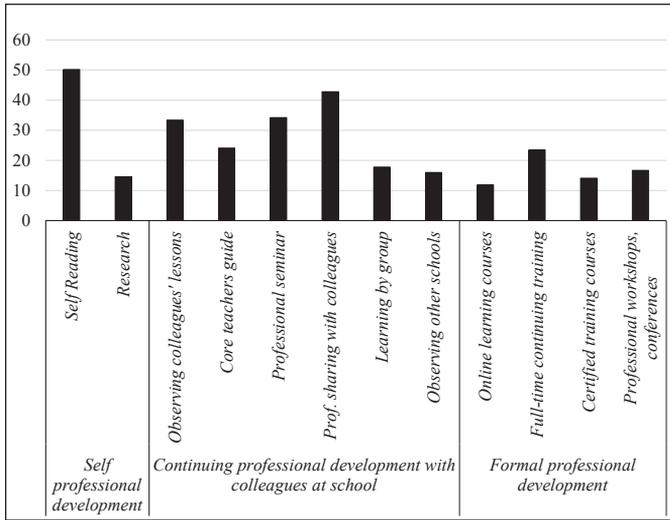


Figure 1: Forms of Professional Development for Teachers

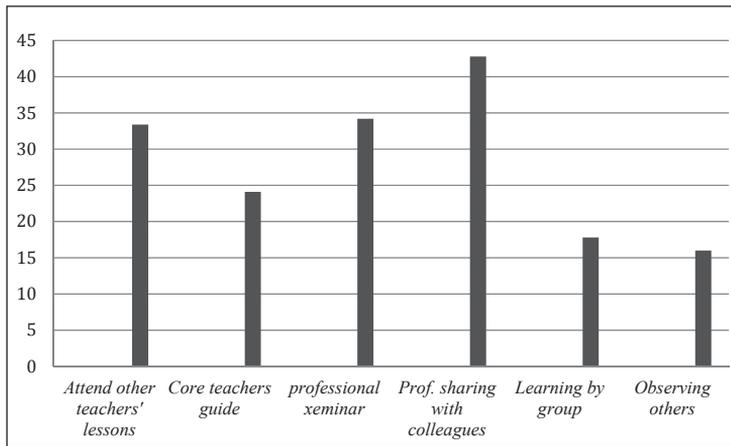


Figure 2: Forms of continuing professional development for teachers in school (%)

Nearly half of teachers (42.8%) reported using sharing information and knowledge with colleagues. Professional seminars were used by 34.2% of participants, followed by observing colleagues in classes (33.4%). Other less used forms were, observing experienced colleagues (24.1%), group learning (17.8%) and observing other schools (16.0%). In general, teachers participated in various format within this group with high frequency.

Training courses, workshops and conferences were full-time, direct formats that usually had detailed plans. However, they were not undertaken regularly, and the number of participants was low. The survey showed that 23.5% of teachers participated in full-time continual mentoring, and 16.7% participated in at least one conference or workshop. Certified training and online courses were reported by 14.1% and 11.9%, respectively.

Teachers choose multi formats to develop their professional skills, in which training within the school was reported as the most popular option. However, the rate was under 50%.

The frequency of participating in different forms of professional development among high school teachers

Table 1: The frequency of participating in different forms of professional development among high school teachers

Forms of professional development	Teachers		Managers		General	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD
Self-reading	3.09	1.029	3.35	.828	3.14	.999
Observing colleagues' class sessions	3.05	1.014	3.33	.952	3.10	1.007
Being supervised by experienced colleagues	2.17	1.349	2.57	1.175	2.24	1.326
Professional workshops within schools	3.00	1.145	3.54	.884	3.10	1.120
Online courses	1.79	1.311	1.89	1.436	1.81	1.333
Full-time continual mentoring	2.17	1.085	2.54	1.383	2.24	1.152
Learning in groups	2.01	1.320	2.09	1.364	2.03	1.326
Research	1.65	1.268	1.87	1.198	1.69	1.256
Certified training courses	1.62	1.301	1.85	1.172	1.66	1.279
Observing other schools (School clusters)	1.51	1.250	1.72	1.235	1.55	1.248
Professional workshops, conferences	1.93	1.299	2.17	1.129	1.97	1.271
Sharing professional experience among colleagues	3.17	.969	3.11	1.192	3.16	1.012

Table 1 showed that teachers had various options for developing their professional skills:

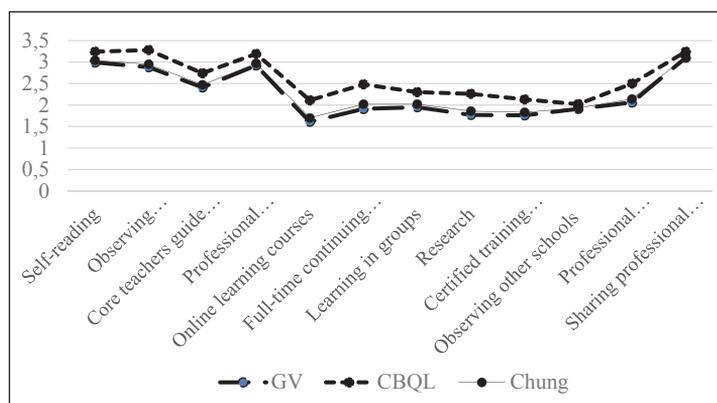
Firstly, the formats in which teachers engaged with a high frequency (more than three times a year) included reading, observing colleagues' classes, professional workshops at school, and sharing professional experience with colleagues.

Secondly, the formats in which teachers engaged with an acceptable frequency (two times a year) included supervision by experienced colleagues, full-time continual mentoring, and learning in groups.

Lastly, the formats that had the lowest engagement of teachers (once or twice a year) included online training, certified training courses, observing other schools (school clusters), professional workshops and conferences, and research.

Teachers seemed to participate in more activities at school than managers. School managers were more likely to report higher frequency in joining activities. The highest difference between the two groups of participants were “professional workshops in school” and “being supervised by experienced colleagues.” The potential explanation might come from the unavailable of teachers due to the duplication of the training courses and teachers' class sessions.

Self-assessment of participants about the impact of professional development for teachers



Note: 0 – no impact; 4 – greatest impact

Figure 3: Self-assessment of participants on the impact of professional development for teachers

In general, managers evaluated the impact of professional development on teachers' skills higher than teachers. "Sharing experience with colleagues" received the highest rating by both teachers and managers ($T=3.1$ and $M=3.24$, respectively). This indicates that this form of activity was highly recommended. All participants agreed that reading, professional workshop/seminar, observing colleagues' class or being supervised by core teachers had a significant impact on the quality of teachers with means of 3.04, 2.97, 2.95, and 2.47, respectively. Other forms that were less effective included online training, research, certified training courses, and professional conferences.

All forms of professional development included in this study, had a significant impact on the professional quality of teachers at many different levels. Both managers and teachers agreed that developing career skills based on the reality of each school and professional learning within the school community created the most effective outcomes.

Discussion

Education in the 21st century has moved towards the learner-centred model and a focus on capacity building. This implies the change in teachers' roles and functions in school. An adjustment is needed for the transition from a person who imparts knowledge to a lifelong learner. Professional development plays the core role in improving teachers' skills to meet the requirements of the modern educational system. It is not only a responsibility for the school but also for the teacher (Darling-Hammond, 2006). In Vietnam, professional development has an essential role in educational innovation. However, according to the Ministry of Education and Training, some limitations should be taken into account. For example, the quality of training courses from the national to local level was below requirements (Ministry of Education and Training, 2009). Findings from our survey conducted among teachers at random high schools in Vietnam showed that there were three categories of professional development. The most preferred and most effective form was self-fostering, followed by the continuing professional development within the school, such as observing colleagues' classes, professional workshops at school, sharing information and knowledge with colleagues, and group learning. Each

Vietnamese school has compulsory professional workshops for teachers every week or month (Ministry of Education and Training, 2011). This finding indicates that the most crucial potential factor for the improvement of teachers' professional careers was school-based formats and collaboration between colleagues. These activities play an essential role in changing real practice, teachers' attitudes and beliefs in improving performance, behaviours and attitudes among students (European Commission, 2013).

Training via workshops and conferences was seen as being the least effective method. This finding duplicated that from the study of McConnell et al. (2013). This study concluded that participation in conferences and workshops was costly and ineffectively. Ferguson (2013) emphasized that short conferences supported by an expert were ineffective. The reason may be the passive presentations at such conferences.

There was a significant difference in the evaluation of the impact of professional development between teachers and managers. However, they all agreed that professional development based on the current status of the school and teachers' collaboration was the most effective. These activities were confirmed through the higher frequency of participation by teachers.

In general, this study found that the frequency of participation was higher for professional development activities based on school and teachers' needs. A specific policy related to professional development should be considered to improve the quality of teachers in high schools in Vietnam.

Although the current study was conducted on the standard criteria of the mixed methods, we acknowledge some limitations. First, there was a small sample size and the study used self-designed materials that might be subject to bias. Second, participants were selected at some provinces in Vietnam and might not be representative of the whole country. Caution is needed in applying these results to other groups of participants.

Conclusion

The 21st century has seen enormous changes towards learner-centred education and the development of skills. This adjustment requires a change in teachers' roles and functions in schools. Instead of transferring knowledge, teachers have become experts in lifelong learning. Professional development for teachers is both a need and a vital task for each teacher and school. Professional development targets the development knowledge, skills, attitude and other related skills, so that they can solve problems in new situations and in turn, improve students' quality. To reach this target, professional development for teachers should be created based on the real world as well as teachers' needs. Cooperation and positive learning, using models based on schools' needs and time frame are suggested for this form of activity.

Studies have shown that the most effective form of professional development for teachers are activities based on school and the professional learning community within schools. This community is not only the place for teachers to share ideas but also engenders a culture of cooperation among school members for a sustainable development. The ultimate target of these activities is the improvement of quality in teachers and students.

Moreover, studies about the reality of professional development for teachers has shown that they have participated in many forms of professional development nationally and locally. The findings indicate that activities that link to school were highly recommended among teachers and managers. The participation frequency of teachers in these activities were higher than others. However, the effectiveness of these forms does not meet the real requirements of education in Vietnam and the needs of teachers. An adjustment should be considered from the teachers' attitudes, strategies of each school to policies of the national government.

Acknowledgement

This study is a part of the project: Developing teacher professional competences based on workplace learning theory (Code number: B2020-SPH-08)

References

- Bainer, D.L.; Cantrell, D.; Barron, P., (2000). Professional development of non-formal environmental educators through school-based partnerships. *Journal of Environmental Education*. 32 (1), pp 36-45.
- Cao, D. T., (2000). *Assess the status of implementation of continuing training programs for secondary teachers*. MOET's Project B2000-49-85.
- Darling-Hammond, L. (1998). The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Journal: Educational Leadership*, 53(6), pp 4-10.
- Darling-Hammond, L. (2006). Reconstructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 57, No. 3, May/June 2006 300-314, Downloaded from <http://jte.sagepub.com> by on August 7, 2009
- Darling-Hammond L., Hylar, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development* <https://learningpolicyinstitute.org/product/>.
- Davidson, J., & Dwyer, R. (2014). The role of professional learning in reducing isolation experienced by classroom music teachers. *Australian Journal of Music Education*, (1), 38-51.
- Eleonora, V.R., (2003). *Teacher Professional development- an international review of the literature*. Published by International Institute for Educational Planning, UNESCO Paris.
- Ferguson, K. (2013). Organizing for professional learning communities: embedding professional learning during the school day. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (142), 50-68.
- Hayes, M. (2010). *Why Professional Development Matters*, www.learningforward.org.
- Lee, D. H. L., Hong, H., Tay, W. Y., & Lee, W. O. (2014). Professional learning communities in Singapore schools. *Journal of Co-operative Studies, Special issue: Transformative power of co-operation in education*, 46(2), 53-56].
- Macià, M., Gacia I., (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307.
- McConnell, T. J., Parker, J. M., Eberhardt, J, Koehler, M. J., & Lundeberg, M. A., (2013). Virtual professional learning communities: teachers' perceptions of virtual versus face-to-face professional development. *Journal of Science Education and Technology*, 22(3), 267-277. DOI: 10.1007/s10956-012-9391-y.
- Ministry of Education and Training (2011). Circular No 12/2011/TT-BGDĐT promulgating the charter of secondary school, high schools of Vietnam.
- Nguyen, Mau Duc, Hoang, T. Chien, Tran, Trung Ninh, (2014). Developing professional educational skills for teachers through "lesson analysis" model. *Hanoi University of Education: Scientific Journal*, Vol 58, No1, p.69-75.
- Nguyen, T. Kim Dung, (2019). Solutions of professional development for high school teachers based on community learning in schools. *Scientific Journal, Hanoi University of Education*. Volume 64, Issue 2A, p.28-37
- OECD (2009). *The Professional Development of Teachers*, In: *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS* at www.oecd.org/publishing/corrigenda.
- Petras, Y., Jamil, H., & Mohamed, A. R., (2012). How do teachers learn? A study on the policy and practice of teacher professional development in Malaysia. *Journal of Educational Policy*, 9(1), 51-70
- Pham, T. Kim Anh, (2013). Fostering high school teachers nowadays – current status and solutions (Vietnamese). *Educational and Social Journal*, 31, p. 6-7-11.
- Saito, E. & Sato, M., (2012). Lesson study as an instrument for school reform: a case of Japanese practice. *Management in Education*, 26 (4), Pp.181-186.

- Susanne, M. O., (2015). Teacher professional learning communities in innovative contexts: 'ah-hah moments', 'passion' and 'making a difference' for student learning. *Journal Professional Development in Education*, 2015 Vol. 41, No. 1, Pp. 57–74.
- Tam, A. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(1), 22-43. DOI: 10.1080/13540602.2014.928122
- Tan, L. S., & Ang, K. C. (2015). *A school-based professional development programme for teachers of mathematical modelling in Singapore*. *Journal of Math Teacher Education*, 19, Pp. 399-432.
- Vu, T. Son, Nguyen, Duan (2010). 'Lesson analysis' – an approach of professional development for teachers. *Scientific Journal*, Volume 52, pp. 79-98.

Problem of perception of belles-lettres works with mythological structures by high school students

Yuliia A. Sydorenko

Nizhyn Gogol State University, Nizhyn, Ukraine

Email: yuliasss-2016@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0780-7205>

DOI: 10.26907/esd15.2.04

Abstract

This article examines the perception of belles-lettres works with explicit mythological structures in Ukrainian literature by senior secondary school students. The integral perception of a belles-lettres text depends on the students' understanding of the author's mythological figurative language. The aim of the research is to define the problems of children's perception of mythological structures by classification into levels, and further to propose some ways for improving intelligibility of such texts. The experimental work involved analysis and synthesis, a study of curricula and belles-lettres, and diagnostic questioning. The research was carried out during the academic years 2017- 2018 with 208 pupils in three general education institutions. The analysis corroborates the working hypothesis about the complicated nature of knowledge about the specificity of world outlook within the frame of a certain mythological system.

Key words: perception of a belles-lettres text, mythological construction, explicit mythology, understanding, reading, working methods.

Проблема восприятия старшекласниками художественных произведений с мифологическими структурами

Юлия А. Сидоренко

Нежинский государственный университет имени Николая Гоголя, Нежин, Украина

Email: yuliasss-2016@ukr.net

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0780-7205>

DOI: 10.26907/esd15.2.04

Аннотация. Исследование посвящено вопросам восприятия художественных произведений с мифологической структурой эксплицитного типа на уроках украинской литературы в старших классах общеобразовательных школ. Обращение к данной проблеме вызвано тем, что целостное восприятие учащимися художественного текста в большой степени зависит от понимания или непонимания его мифологической образности. Целью исследования стала уровневая классификация текстов подобного типа и дальнейшее совершенствование путей их изучения. Использовались следующие методы: анализ учебных планов и текстов художественной литературы, анкетирование учащихся и обобщение наблюдений. Исследование проводилось в течение 2017-2018 учебного года среди учащихся (208) трех общеобразовательных учреждений. Анализ результатов эксперимента подтвердил рабочую гипотезу о том, что изучение в школе художественных текстов с мифологической структурой представляет сложность, так как требует специальных знаний о специфике этих произведений, а это, в свою очередь, диктует характер изменений в традиционной методике преподавания.

Ключевые слова: восприятие художественного текста, мифологические структуры, эксплицитный мифологизм, понимание, чтение, методика обучения.

Introduction

An important stage during work on a piece of fiction is perception of the belles-lettres text while reading it. For senior students in secondary schools, preliminary reading as a rule, takes place independently. A considerable number of the texts of the school curriculum contain mythological elements of the so-called explicit type. Their purposeful decoding helps towards “transparency,” that is intelligibility of the belles-lettres sources. Some scientists (Kovalenko & Petrynyak, 2008) prove that “to understand a belles-lettres text means to understand the author’s plan, to accept his values, motives and intentions, that is, to bring about the act of understanding its meaning” (p.19).

But the mythological structures of a belles-lettres work often complicate the process of perception of the artistic material by schoolchildren because they require knowledge of the fundamentals within a certain mythological paradigm, such as antique, religious, biblical, Slav. We acknowledge that pupils are not always able to understand the meaning of textual mythologemes or even to know mythological primary sources (legends, stories, parables, ritual actions) and accordingly are unable to recognize the role of mythological elements in the structure of a belles-lettres work, or their significance for the artistic picture of reality created by the writer. One of the most difficult problems for teachers of literature which Bondarenko (2017) called “the problem of ‘latency’ of belles-lettres works” arises because pupils as yet are not able to comprehend its artistic completeness (p.15). Its solution requires an understanding the meaning of the key elements of the text, and specifically of its mythological structures. The results of Medvedeva’s (2008) research corroborate that during the process of perception of a belles-lettres work, its interpretation takes place. In the eyes of the recipient every detail of the piece acquires a peculiar symbolic meaning, and helps understand the content of the portrayed. That is why it should be analyzed more attentively, with a greater differentiation (p.73). If a text is too difficult then the student’s ordinary reading skills and habits may fail to operate in such a way as to decode it, and understanding may be dimmed (Afflerbach, Pearson & Paris, 2011, p. 369).

This is inseparably linked with the specific issue of readers perceiving belles-lettres works. Current research reveals only some aspects of the problem. For example, van Peer & Chesnokova, (2018) are studying the literary evaluation of works and their rereading; Hakemulder. & Kuijpers, (2017) note the influence of the reader's experience on the understanding of the text. But the problem identified by the authors has not been highlighted in the last ten years within the scientific publications on the methods of teaching literature. The works of psychologists and methodologists who are teachers of literature are important here. Gukovsky (1966) Zhabitskaya (1974), and Nikiforova (1972) analyzed the perceptive literature abilities of senior pupils. As Zhabitskaya (1974) claims, literature development “reveals itself at the level of perceiving belles-lettres works and their intelligibility” (p.7). Nikiforova’s (1972, p. 6) experience in researching the process of perceiving belles-lettres texts is important. She differentiates its stages (the spontaneous emotional – the conceptual – the evaluative – the educational). This is also grounded by Gukovsky (1966) who identifies “naively-realistic perception of literature” as the “initial element of realizing which preconditions the ability of readers to understand not only images and events but also their ideological essence, their interpretation and evaluation by the author” (p. 36). In this paper, the perception of belles-lettres works is considered to be a global process unconnected to its concrete morphological filling in. However, it is also important to follow students' perceptions of works with biblical, ancient, Slavic images, plots and motifs. The influence of these elements on the process of comprehension of belles-lettres works requires the development of a special methodology for their study. The theme of the study of belles-lettres works with

a mythological component was considered by methodologists only in Russian literature. The work on biblical motifs was suggested by Cherkezova (1997) and Porol (2007) and the Belarusian methodologist M. Zhigalova (2000; 2002) proposed an analysis of works with ancient subjects, motives and images. For us, in particular, the most useful was the experience of determining the specific analysis of works with ancient content by Zhigalova (2005). However, in the methodology of teaching Ukrainian literature, we attempt, for the first time, to develop a special approach for perception and analysis of works with mythological imagery. In addition, we review the works with a mythological component not only of the biblical and ancient, but also of the Slavic and syncretic character. Considering the general principles of the methodology of studying literature as a science, this approach will be universal for the study of works with mythological structures of world literature.

Our research identified the profoundness of perception by the pupils of belles-lettres works with mythological structures, and the difficulties arising in the process of reading. The results will provide a foundation for building a methodological model of learning belles-lettres works with mythological structures of the explicit type in the senior levels of secondary schools. The aim is set out in the following assignments. To:

- 1) Identify and analyze the mythological structures in belles-lettres works of the secondary school curriculum for the 9-11th forms and determine their artistic role;
- 2) Undertake research among the pupils of the 9-11th classes to identify peculiarities of how they perceive this type of texts;
- 3) Develop methodical recommendations for creating conditions for perceiving the mythological imagery of belles-lettres works.
- 4) Develop methodological recommendations for organizing the perception of the mythological imagery of belles-lettres works, its inclusion in a holistic analysis of literary works, and establishing a connection between mythological and other artistic elements.

Methods

The theoretical component of the study was based on the analysis and synthesis of works by Ukrainian writers, comparison of methodical and psychological-pedagogical sources concerning our theme, and a study of curriculums, belles-lettres works of Ukrainian writers. The practical stage included questionnaire-based diagnostics of pupils in the 9-11th forms to reveal the levels of their perception of belles-lettres texts with mythological figures and to define their parameters. The experiment was carried out during the 2017-2018 academic year in three general educational institutions of the I-III degrees: Zhytomyr general educational school № 8; Konotop specialized school №2, Sumy region; Lubetsk general educational school, Chernihiv region. The research included 208 participants: 90 pupils in the 9th form; 56 pupils in the 10th form; and 62 pupils in the 11th form. The questionnaire (Appendix 1) was administered in the ordinary educational regime – after the pupils had studied all the curriculum-specified belles-lettres works with a mythological component.

To process the results, we defined four levels of student perception:

1. Low level: the analysis of the belles-lettres work is at the level of reproducing the plot. The pupil accepts the same mythological world perception and reality. S/he sees explicitly expressed mythological structures in the text, but only at the language level and at the level of events. S/he can also define the origin of the mythologemes but cannot explain their semantics, ideas content, the mythological basis of the work.
2. Average: the pupil identifies mythological structures in the text, points out their mythological origin (antique, biblical, Slav, or a syncretism vision of them); S/he also tries to explain their content, but the assertions are oversimplified. The student

understands the mythological basis of the work, but cannot characterize the peculiarities of its transformation by the author; they do not follow up functioning of mythological figurativeness at different structural levels of the text.

3. Sufficient: the student can explain the meaning and role of the most important mythological units on the main structural levels of the text, mostly on the image-bearing units, or those concerning the plot; more rarely the problematical and thematically, ideological. While the compositional, ideological and philosophical planes, as well as the chronotopical (time and place pattern) planes are perceived at the most superficial level. The student compares the myth proper and its interpretation by the author but they cannot give an integral assessment of the mythological component in the context of the belles-lettres work as a whole.

4. High: the student understands the content of the explicitly expressed mythological figuration, establishes its connection with different structural levels of a belles-lettres work: the plot, structure, the system of literary characters, themes, problems, time and space arrangement, ideas and philosophical content, genre and style. S/he is also able to explain the artistic role of the key mythologemes, and the importance of mythological structures for creating the artistic canvas of the reality and for the expression of the author's intention. Such a student is capable of a full perception of belles-lettres works.

Results and Discussion

The theoretical research is based on the analysis of some belles-lettres works with mythological structures of the explicit type which are specified in the school curriculum for the 9-11th forms (Table 1).

Table 1. Belles-lettres works with mythological structures of the explicit type (in correspondence with the school curriculum on Ukrainian literature for 9-11th forms)

Form	Belles-lettres work, author	Mythological constructions
9th	"Tale of Igor's Host"	The sun's eclipse, Sviatoslav's dream, Yaroslavna's lamenting, Igor's escape; ritual acts (lamenting, charming away); mythologemes of Slav origin.
	"Aeniad", I. Kotliarevsky	The antique topic on the travel of Aenianas after The fall of Troy, the pantheon of the antique gods.
	"The Caucasus", T. Shevchenko	The antique myth about Prometheus.
	"Isaya. Chapter 35.", T. Shevchenko	The biblical basis of the topic.
	"The Evil-Doers' Backs", T. Shevchenko	Biblical motives, a prayer.
	"Maria" T. Shevchenko (optional additional reading choice)	The Gospel topic about the earthly life of the Virgin.
10th	"Moises", I. Franko	The biblical topic about the prophet Moises.
	"The Shadows of the forgotten Ancestors", M. Kotsiubynsky	The legend about Aridnyk, fragments of mythical texts lamenting the deceased Ivan; description of ritual actions (getting brynza, the Holy evening, telling fortunes on the St. Yuri's day, funerals); mythologemes (chugayster, nyavka, aridnyk, molfar, witch).
	"The Earth", O. Kobyljanska	The biblical motive of fratricide, sacral-mystical connection of man with earth, mythologemes (earth, forest).
	"The Stone Cross", V. Stephanyk	The through mythologeme "cross" in the key episodes of the story.

Form	Belles-lettres work, author	Mythological constructions
	"The Wood-land Song", Lesya Ukrainka	The folk lore and mythological basis of the topic; mythological complexes: forest (Mavka, lisovyk), lake (the Dam Destroyer, Vodyanyk); vivid personification of some abstract categories (Destiny, Trouble, Poverty); detailed conceptually significant mythologemes (transformation in a willow tree and a wolf, regeneration) and individual mythologemes with symbolic meanings (eyes, house).
	"Kassandra", Lesya Ukrainka (for additional reading)	The antique topic of Troy's fall; the idea of prophesy, some through mythologemes (eyes, house, destiny).
	"The Possessed", Lesya Ukrainka (for additional reading)	Biblical legends about the last days of Jesus Christ's life (Jesus's prayer in Hetsymania, crucifixion on Golgotha, news about his resurrection), about Maria Magdalene.
	"On the Road to a Fairy Tale", Olexander Oles	The mythologeme of a road.
11th	"The Grieving Mother", P. Ty-chyna (for additional reading)	a biblical motive of despair and grief, the mythologeme of God's Mother.
	"Ego (Romance)", Mykola Khvylyovy	The Mythologeme "mother"; the biblical motifs of the good and spirituality.
	"The Green Gospel", "Christmas", Bogdan-Igor Antonych	Pagan and Christian motives, mythologemes.
	"The Spellbound Desna", O. Dovzhenko	Pagan and Christian elements in important episodes; the mythologeme "water".
	"A Ballad about the Sunflower", I. Drach	Mythologemes: sunflower, the sun.
	"Marusya Churay", Lina Kostenko	The mythological basis of the topic (legends about Marusya Churay).
	"The House on the Mountain", Valery Shevchuk	The biblical motive the prodigal son; parable of images and episodes; mythologemes (road, house, mountain, bird, woman).
	"The Hetsyman Orchard", Ivan Bagriany (for additional reading)	Biblical legends (about the Hetsyman Orchard, about Cain and Abel, the trembling asp, Judas Iscariot; the biblical motive of betrayal.
	"Maria", U. Samchuk (for additional reading)	The biblical motive of suffering and all-forgiveness the mythologeme of God's mother.

The belles-lettres material for the questionnaire was selected by taking into consideration the functional regularities of explicit mythologism in belles-lettres works as established by Sydorenko (2018). In the curriculum of every school form there exists some belles-lettres works in which mythological figurativeness is represented:

- At separate structural levels of the text ("The Tale of Igor's Host" (9th form); "The Shadows of the Forgotten Ancestors" by M. Kotsiubinsky (10th form); "The Bewitched Desna" (11th form);
- As content basis of a belles-lettres work ("Maria" by T. Shevchenko (9th form); "Moses" by I. Franko); (10th form); "Christmas" by B-I. Antonych (11th form);
- As a parallel to what is portrayed in the text ("The Caucasus" by T. Shevchenko (9th form), "The Stone Cross" by V. Stephanyk (10th form), "Ego (Romance)" by Mykola Khvylyovy (11th form).

The complete perception of mythological structures as components of the artistic system of a belles-lettres work can be correlated with those defined by Zhabytskaya (1974,

p.12-16). He identified the fundamental layers of the integral system of a belles-lettres text (the language layer, the layer of facts, the layer of ideas) whose comprehension enables us to understand the text as a whole. In other words, mythological figurativeness is perceived by the readers on several planes: language plane (fixation of mythologemes, symbols and vocabulary of mythological origin), the plane of succession of events (singling out the motive, plot or an inserted tale of mythological content), and the idea content (deducing the idea content of mythological units and their influence on the content of the belles-lettres work as a whole). We used the experience of Gukovsky (1966), Zhabytskaya (1974) and Nikiforova (1972) to define the levels of perception by school children of belles-lettres works with mythological figures.

In the experiment it was established that when reading belles-lettres works with mythological figurativeness, the majority of pupils perceived only the outer plot without comprehending the essence of its mythological nature. The cross-sectional data enabled us to define the levels of students' perception of these works and the number of students at each level (Table 2).

Table 2. Pupils by level of perception of belles-lettres works (%)

Form (pupils)	Low level	Average level	Sufficient level	High level
9 th form (n=90)	48,9 % (44)	31,1 % (28)	20 % (18)	0
10 th form (n=56)	44,6 % (25)	34 % (19)	21,4 % (12)	0
11 th form (n=62)	41,9 % (26)	32,3 % (20)	25,8 % (16)	0
Total: (n=208)	45,7 % (95)	39,2 % (67)	22,1 % (46)	0

Typical answers at the lower level were:

- Q 1.11: "Prometheus is good. It means invincibility, and the eagle – a tsar" (Zvonok A.);
- Q 2.1 "mavka, molfar, chuhaister, the witch Khyma, lisovyk. The author introduced these creatures in order to make his story interesting and vivid" (Borolis A.);
- Q 3.2.: "Christian story of the horror trial, because Sashko's mother was afraid of him" (Zhyr D.).

Typical answers at the lower level were:

- Q 9.14: "In order to compare Prometheus's unconquerability with the people of the Caucasus" (Shvets V.);
- Q 2.11: "I. Franko inserted revolutionary content and philosophical thought into some old religious images. His Moses is an embodiment of immortal kindness" (Krachkovska Y.);
- Q 3.2: "The Christian tale of Day of Judgment is mentioned in order to demonstrate the piety of Sashko's mother who was afraid lest she should be convicted on that day". (Pylypenko V.).

Students with a sufficient level of perception of works with mythological imagery provided the following typical answers:

- Q 1.13: "In mythology Prometheus is an image of an unconquerable titan, while in Shevchenko's work he is an image of the unconquerable people of the Caucasus. In mythology the eagle tests the titan's fortitude, while in Shevchenko's poem the eagle symbolizes tsarism, hostility" (Streltsova O.);
- Q 2.3: "The Guzuls personified nature and thought that in their mountains and forests live some creatures that influence people's lives. Such an unusual interconnection was poetically described through the little Ivanko's world perception" (Ignatenko D.);

• Q 3.11: “Maria symbolizes the good, and the hero’s mother, like Maria, represents the good half of his bifurcated soul. Her image facilitates solving the problem of bifurcation of the soul, when a person has to make a choice between two important for her/him things” (Kopych A.).

None of the results from the 9-11th form students met the requirements for the high level, in accordance with our criteria, because they either had not given any answers at all or circumvented them with the help of such general phrases as: “The myth about Prometheus is of a great importance in the poem “The Caucasus” (Dmytriyevska A., Q 1.14.). “The mythological creatures help us reveal the problem of the good and the evil, of harmony and beauty in our life” (Bondar V., question 2.7); “Without the image of mother the struggle in the lyrical hero’s soul wouldn’t have aggravated” (Nazarenko P., Q 3.12).

Thus, our analysis of the experiment data established that:

1. Among the 9-11th form pupils the low level of perception of belles-lettres works with mythological structures (45.7%) prevails. Only 39.2% of those tested have the average, and only 22.1% showed a sufficient level of knowledge about the peculiarities and role of mythological figurativeness in the texts.

2. Senior forms pupils know the plot of belles-lettres works with explicit mythological structures, nevertheless, lack of knowledge about the peculiarities of the world outlook within the frame of a certain mythological system (antique, biblical, Slav) and lack of skills for their analysis complicates their perception of such works.

3. Mythological figurativeness in the language plane and in the plane of events of belles-lettres works is perceived more correctly (45.7%). It is more difficult for the pupils to induce the idea content of mythological units (22.1%). None of the pupils could explain the influence of mythological units on the content of a belles-lettres text as a whole (0%).

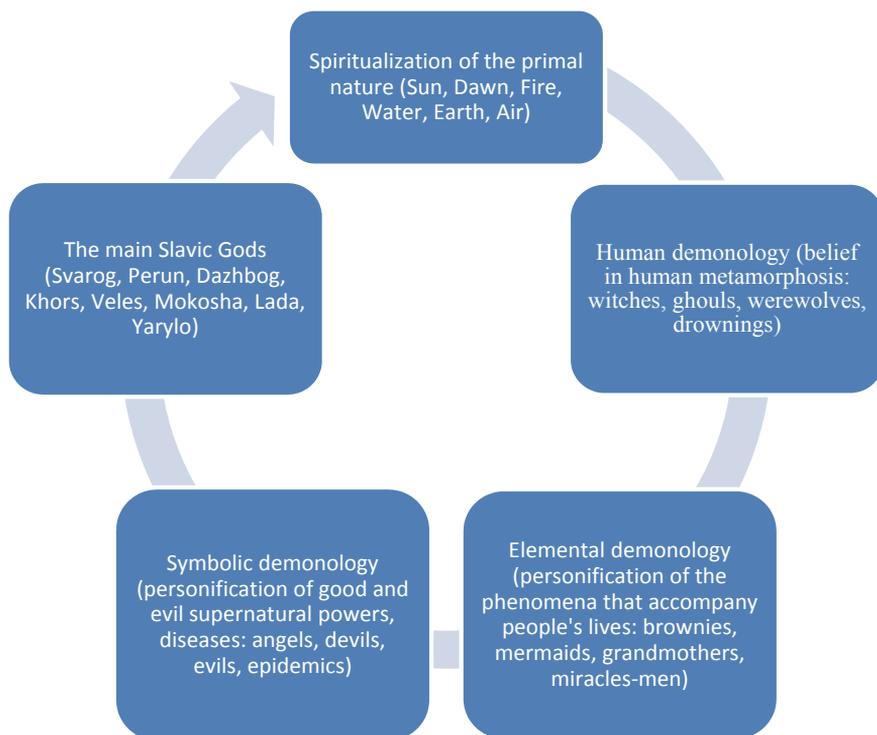
Raising the level of accessibility of the explicit morphologism enhances the significance of developing method guides for enabling a better perception of mythological figurativeness in Ukrainian literature lessons:

– it is possible to facilitate the process of perceiving mythological figurativeness with the help of a broad spectrum of methods and forms of teaching. Illustrations are also helpful, specifically of schemes concerning the universe in antique and Slav myths, and of the most well-known mythological topics. For example, at the stage of preparation for the reading of works with Slavic mythological imagery, it is appropriate to consider the scheme “Classification of images of ancient Ukrainian mythology according to metropolitan Hilarion”, which demonstrates the belief of the Slavs as a cyclic, interconnected system (Scheme 1);

– equally effective are explanations of mythological constructions (mythologemes, symbols, motives, the basis of the belles-lettres work) in the form of a short lecture by the teacher or by a scientific presentation prepared by more advanced pupils. For instance, knowledge about worship of the forces of nature and belief in metamorphoses in Slav mythology before reading “The Tale of Igor’s Host”, the earlier ballads by T. Shevchenko (“The Bewitched Woman”, “The Poplar”, “The Lily”);

– but if the mythological material is already known to senior pupils (specifically, the antique myths from the course of foreign literature), the teacher can stimulate their knowledge through debate. For instance, to work out the myth about the antique titan Prometheus before the analysis of the introduction to T. Shevchenko’s poem “The Caucasus”, or the biblical legend about the prophet Moses – before the analysis of the poem “Moses” by I. Franko;

Scheme 1. The system of images of ancient Ukrainian mythology according to the works by metropolitan Hilarion



– assignments to facilitate understanding of the given mythological paradigm (“Just recall the biblical tale about Moses”; “Name the antique gods who lived on Olympus. What do you know about them?”; “What ancient rituals of the Ukrainian people which were observed during the Ivan Kupala festivities do you happens to know?”) will aim preparations for perceiving new material. But the need for using them will remain at all stages of working out a belles-lettres work. Specifically, for generalization and systematization of the material learned will become productive and creative some assignments for forming conclusions on the peculiarities of the author’s use of universal mythological structures: significance of a well-known myth for comprehension of the general conception of a belles-lettres work, creation of a multimedia presentation about some myths in a concrete text or in all literary activity of a writer (for instance: “Multifariousness of the Bible in the belles-lettres works by T. Shevchenko”, “The antique mythology in Lesya Ukrainka’s drama works”).

Conclusions

The aim is for the teacher is to make mythological figurativeness accessible for perception and analysis. To achieve this, it is necessary for the students to explore the mythological basis of the work. This plays a preparatory role for the pupils to better comprehend a belles-lettres source and secures transparency of the text. Such work presupposes:

1. Research on the structure of the mythological basis to:
 - Define the peculiarities of unfolding the plot;
 - Make an assessment of the peculiarities of internal qualities and behavior of the literary characters;
 - Single out semantically marked language units;
 - Establish the problem and theme orientation;
 - Outline the genre parameters of a myth (or a legend, or a parable).
2. Explanation of the primordial meanings and world-outlook content of the mythological basis, to reveal the meaning of mythologemes, symbols, motives, themes, and figures of speech.

References

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373. doi.org/10.1598/RT.61.5.1
- Bondarenko, Y. (2017). Zahalna model shkilnoho navchannia ukrainiskoi literatury. [General pattern of teaching Ukrainian literature at school]. Nizhyn, Ukraine: Nizhyn Gogol State University.
- Cherkezova, M. (1997). Biblejskie motivy v russkoj literature. Didakticheskie materialy. [Biblical motives in Russian literature. Didactic materials]. *Literatura v shkole*, 2, 142-149.
- Cherkezova, M. (1999). *Literatura i kultura* [Literature and culture]. Moscow, Russia.
- Hakemulder, F. & Kuijpers, M. M. (2017). Understanding and appreciating literary texts through rereading. *Discourse Processes*, 1-23. https://doi.org/10.1080/0163853x.2017.1390352
- Gukovsky, G. (1966). Izuchenie literaturnogo proizvedeniya v shkole (Metodologicheskie ocherki o metodike). [Study of a belles-lettres work at school (Methodological essays on teaching methods)]. Moscow, Russia: Prosveshcheniye.
- Illarion, mytropolyt. (1994). Dokhrystyianski viruvannia ukrainiskoho narodu: Ist.-relih. monohrafiia. [Pre-Christian Beliefs of the Ukrainian People: East-Religion. monograph. Second edition]. Vydannia druhe. – Kyiv, Ukraine: AT «Oberehy».
- Kovalenko, A. & Petrynyak, M. (2008). Rol osmyslennia v protsesi rozuminnia khudozhnoho tekstu [The role of comprehension in the process of understanding of a belles-lettres text]. *Aktualni problemy psykholohii: Problemy psykholohii tvorchosti: Zbirnyk naukovykh prats*, 12 (5), 15-23.
- Medvedeva, N. (2008). Problema tvorchoho khudozhnoho sprymannia. [The problem of creative artistic perception]. *Aktualni problemy psykholohii: Problemy psykholohii tvorchosti: Zbirnyk naukovykh prats*, 12 (5), 68-77.
- Nikiforova, O. (1972). Psihologiya vospriyatiya hudozhestvennoy literatury. [Psychology of perception of belles-lettres literature]. Moscow, Russia: Knaha.
- Peer, W & Chesnokova, A. (2018). Reading and rereading: insights into literary evaluation. *Advanced Education*, 9, 39-46. doi: 10.20535/2410-8286.125730.
- Porol, O. (2007). Specyfika tekstualnogo analiza v 5 -11 klassakh khudozhestvennykh proizvedenij, sodержashhikh biblejskie motivy. Avtoferat dissertaczii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. [The specificity of textual analysis of works of art containing biblical motifs in 5-11 grades. Abstract for the degree of PhD]. Orenburg, Russia.
- Sydorenko, Y. (2018). Zakonomirnosti funkcionuvannia mifolohichnykh struktur u khudozhnii tvorchosti (na materialii ukrainiskoi literatury): teoretyko-metodolohichni osnovy vyvchennia. [Regularities of functioning of mythological structures in belles-lettres creative work (on the material of Ukrainian literature): theoretical and methodological fundamentals of study]. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 4 (66), 54-57. doi: 10.31174/SEND-PP2018-162V166-11.
- Zhabitskaya, L. (1974). Vospriyatie hudozhestvennoy literatury i lichnost. Literaturnoe razvitie v yunosti. [Perception of belles-lettres literature and personality. Literary development in youth]. Kishinev, Moldova: Shtiintsa.
- Zhigalova, M. (2000). Antichnaya literatura v srednej shkole: posobie dlya uchashhikhsya. Grif NMCz uchebnoj knigi i sredstv obucheniya Ministerstva obrazovaniya RB. [Ancient literature in high school: a guide for students] – Minsk, Belarus: «Mastaczkaya litaratura».

Zhigalova, M. (2002). Izuchenie antichnoj literatury v shkolakh razlichnogo tipa: Uchebno-metodicheskoe posobie. [The study of ancient literature in schools of various types: a teaching aid]. Bryansk, Belarus : BrGU.

Zhigalova, M. (2005). Tipologiya analiza proizvedenij russkoj literatury v shkolakh Respubliki Belarus (10-11 klassy). Avtoreferat na soiskanie uchyonoy stepeni doktora pedagogicheskikh nauk. [Typology of analysis of works of Russian literature in schools of the Republic of Belarus (Forms 10-11). Abstract for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences]. Moscow, Russia: Institute for the Content and Methods of Education of the Russian Academy of Education.

Appendix 1.

Questions 1. Questionnaire for pupils of the 9th form

1. What names of mythological origin (names, symbols) are present in the “Tale of Igor’s Host”? What do they denote?
2. In what way is nature portrayed in the “Tale of Igor’s Host?” In what way does the author mythologize it? Does it affect the events pattern of the work?
3. Why does the sun eclipse attract the author’s attention before the campaign?
4. What is the symbolical meaning of Sviatoslav’s dream? What is its role in the text?
5. What nature’s powers does Yaroslavna address? Why?
6. What pagan beliefs and rituals are described in the “Tale of Igor’s Host?”
7. What is the connection between the use of symbols in the text and the style of the “Tale of Igor’s Host”?
8. What biblical legends became the basis for T. Shevchenko’s “Maria”?
9. Explain the peculiarities of T. Shevchenko’s creative re-interpretation of the Biblical tale about Jesus Christ’s mother Maria?
10. What antique myth did T. Shevchenko use in his introduction to the poem “Caucasus”?
11. What do the images of Prometheus and the eagle symbolize in the antique mythology and in T. Shevchenko’s poem “Caucasus”?
12. What significance in the context of “Caucasus” does the inserted tale about the antique titan have?

Questions 2. Questionnaire for the pupils of the 10th form

1. What mythological creatures or images of people with supernatural abilities are there in the story by M. Kotsiubinsky “The Shadows of the Forgotten Ancestors”? Why does the author make them self- dependent characters?
2. Explain 1-2 episodes of “The Shadows of the Forgotten Ancestors” where some mythological creatures act (for example, the shcheznyk pastures goats, aridnyk creates mountains, Ivan dances with chuhaister, pursues mavka).
3. How is the interconnection between the Guzuls and nature depicted in the story “The Shadows of Forgotten Ancestors” by M. Kotsiubinsky?
4. What rituals and customs of the Guzuls are described in the same story by M. Kotsiubinsky?
5. What folk-lore and mythological images, motives were used by Lesya Ukrainka in her fairy-drama “The Forest Song”?
6. Explain 2-3 traditional mythological images and their creative interpretation by the poetess in her “The Forest Song”?
7. What is the significance of the mythological characters for revealing the main idea and the problem of the fairy-drama?
8. What are the peculiarities of the time and space pattern of the work? Do mythological elements influence its unfolding?

9. Substantiate the genre specificity of a fairy-drama basing on the example of “The Forest Song” by Lesya Ukrainka.
10. What biblical material became the basis for the poem “Moises” by I. Franko?
11. How did I. Franko change the biblical plot? Why?
12. What leading motive and idea did I. Franko enclose in the world-wide known biblical plot and image of the prophet Moises?
13. What Christian symbols are used by V. Stephanyk in his short story “The Stone Cross”? Explain their meaning.
14. What episodes of the short novel clarify the meaning of its main mythologeme – the mythologeme of a “cross”?

Questions 3. Questionnaire for the 11th form pupils

1. Name the most important symbols and mythologemes in the cinema story “The Bewitched Desna” by O. Dovzhenko (for example, the Desna, hut). What is their role in the text?
2. What Christian tales have been mentioned in this work? Interpret their meaning in the context of the cinema story?
3. What folk tokens, beliefs and customs were described in the story? Do they have any influence on the lives of the characters in the story?
4. In what aspect are time and space presented in the cinema story by O. Dovzhenko?
5. In what way do the pagan and Christian world outlooks join in the reality depicted by the author?
6. Disclose the content of the poem “Christmas” by Bogdan-Igor Antonych.
7. What key symbols are used in the poem? Explain their meaning.
8. What kind of world outlook do the mythological elements disclose in the poem “The Christmas” by Bogdan-Igor Antonych?
9. With what biblical character is “mother” associated in the mind of the romantic personage of the short story by Mykola Khvylioviy “Ego (Romance)”? Why?
10. In what fragments of the text “Ego (Romance)” does the author draw a parallel between the mother of the lyrical personage and the biblical Maria? What part of the bifurcated “Ego” of the lyrical character does Maria symbolize?
11. What is the role of mother in the internal struggle of the lyrical personage between humanism and duty, between the good and evil?
12. In what way does the image of mother help reveal the main problem of the short story by Mykola Khvylioviy? Why?

УДК 159.9

Динамика аффективно-когнитивных аспектов переживания в процессе изучения новой информации у старшекласников и студентов

Марина Е. Валиуллина¹, Алиса Р. Халфиева²

¹ Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия

E-mail: marinaval_63@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

² Казанский (Приволжский) Федеральный Университет, Казань, Россия

E-mail: khalfieva@inbox.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0794-5109>

DOI: 10.26907/esd15.2.05

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества усвоения новой информации во время учебных занятий учащимися. Обучение чему-либо всегда подразумевает актуализацию целого ряда познавательных и эмоциональных состояний, которые в совокупности представляют аффективно-когнитивную сферу переживаний различных учебных ситуаций.

В процессе исследования были выявлены статистически достоверные данные, касающиеся динамики степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний. Для определения специфики аффективно-когнитивных переживаний проводилось анкетирование. Учащихся просили оценить, насколько сильно проявляется ряд характеристик познавательных состояний и базовых эмоций в начале, в середине и в конце занятия. В одном случае предлагалось представить занятие, на котором новая учебная информация воспринимается как лёгкая для понимания, в другом – как сложная. Выборка состояла из школьников выпускных классов в количестве 60 человек и студентов третьего курса КФУ в количестве 45 человек. В статье раскрыты общепсихологические закономерности динамики отдельных познавательных состояний и эмоциональных переживаний. Установлена связь фактора времени, субъективной оценки качества восприятия новой информации и общего эмоционального самочувствия у старшекласников и студентов. Статистически доказан тот факт, что эффективность усвоения новой информации падает, если на легко понимаемую тему выделяется слишком много времени для ее изучения. Представленные в статье данные позволяют стать основой для разработки новой стратегии подачи учебной информации учащимся.

Ключевые слова: аффективно-когнитивная сфера переживаний, познавательное состояние, базовая эмоция, старшекласник, студент, новая информация, фактор времени, динамика.

Affective-cognitive Aspects Dynamics of a New Information Perception Experiencing on the Classes by High School Students and University Students

Marina E. Valiullina¹, Alisa R. Khalfieva²

¹Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: marinaval_63@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5277-2761>

²Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: khalfieva@inbox.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0794-5109>

DOI: 10.26907/esd15.2.05

Abstract

There is a need to develop new psychological and pedagogical methods that improve the quality of learning new information, and take into account the individual personal characteristics of students. This article explores the changes in the structure of the relationships between cognitive states and emotional experiences during lessons where the new teaching material is perceived by the students as easy to understand and when the new information seems difficult. A survey was conducted with 60 high school students and 45 third-year students at KFU. The study showed the general psychological regularities of individual cognitive states and the emotional dynamic. It established a relationship between the time factor, the subjective evaluation of the quality of perception of new information and the general emotional well-being in high school students and students. The conclusions provide a basis for the new strategy for the provision of educational information.

Key words: affective-cognitive sphere of experiences, cognitive state, emotion, high school student, student, new information, perception, time factor, dynamics.

Введение

XXI век – время, когда образовательные программы, а также способы подачи новых знаний, необходимых для полноценного учебного процесса, должны подчиняться требованиям адекватного реагирования на быстро меняющиеся запросы современного общества. В связи с этим возрастает необходимость четкого понимания глубинных общепсихологических механизмов, задействованных в процессе восприятия предлагаемой на занятии новой информации.

Вопрос о современных педагогических подходах, позволяющих полноценно осваивать новую учебную информацию в наиболее привлекательной и доступной форме, остается актуальным на протяжении многих лет (Rohbanfard & Proteau, 2011; Marshall & Meltzoff, 2014; Draganova, 2016). Оптимизация образовательного процесса предполагает не только приобретение педагогами средней и высшей школы психолого-педагогических компетенций, соответствующих современным требованиям, но и принятие во внимание индивидуально-психологических особенностей учащихся. Понимание базовых общепсихологических механизмов, способствующих или, наоборот, мешающих формированию интереса, любознательности, активной познавательной деятельности, сопровождающейся вдохновением и позитивными эмоциями, является необходимым условием разработки новых эксклюзивных методов подачи необходимых знаний (Komensky, 2012; Scherbatykh & Shchekina, 2016; Ushinsky, 1974).

Проблема влияния аффективно-когнитивной сферы человека на его способность к усвоению знаний давно привлекает внимание ученых. Очевидным является положение о том, что процесс обучения и воспитания протекает успешнее, если педагог делает его эмоциональным. Еще в 1946 году С.Л. Рубинштейна, подчеркивал важность позитивных переживаний во время учебного процесса (Rubinstein, 1946). В исследованиях Фресса и Пиаже (Fress & Piaget, 1975) было выявлено, что события, оцениваемые испытуемыми как очень приятные или очень неприятные, запоминаются лучше, чем события нейтральные. Необходимо также отметить исследования О.А. Елфимовой, А.В. Галкина, М.Е. Валиуллиной в результате которых была показана регулятивная роль эмоций в познавательной деятельности (Elfimova, 1987; Galkin, 2018, Valiullina, 2018). Широко известны исследования В.К. Вилюнаса, также показывающие невозможность рассмотрения познавательных процессов в отрыве от эмоциональной составляющей (Vilyunas, 1997).

Познавательные состояния, как одна из разновидностей психических состояний, изучались А.О. Прохоровым и его коллегами в рамках концепции саморегуляции психических состояний (Prokhorov, 2012). В результате ряда исследований А.О. Прохоровым и М.Г. Юсуповым (Prokhorov & Yusupov, 2015, 2016) был предложен список наиболее часто упоминаемых студентами познавательных состояний, переживаемых во время различных учебных ситуаций.

В целом, современные исследования показывают, что изучение динамики аффективно-когнитивной сферы переживаний в процессе обучения имеет фундаментальное значение для разработки моделей регулирования процессов усвоения новой информации.

Методы

Цель исследования

Цель данного исследования - выявление определенных, статистически достоверных закономерностей в степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний в процессе восприятия новой информации в начале, в середине и в конце занятия у старшеклассников и студентов для обнаружения характерных особенностей их динамики на протяжении занятия.

Порядок проведения исследования

Исследование проводилось с разными категориями учащихся. В нем приняли участие школьники выпускных классов в количестве 60 человек (опрос проводился за полгода до окончания обучения в средней школе) и студенты третьего курса КФУ в количестве 45 человек (опрос производился незадолго до окончания третьего курса). Таким образом, в исследовании принимали участие две группы учащихся, чьи условия учебы и возраст могут изначально являться причинами, определяющими ряд отличий по исследуемым характеристикам. Как известно, обучение в школе является обязательным почти для всех, в то время как получение высшего образования – инициатива самих юношей и девушек. Было предположено, что, несмотря на возрастные отличия и на разные условия учебы, можно выявить некоторые общие закономерности в динамике переживания как познавательных, так и эмоциональных состояний в определенных, одинаковых для обеих групп, учебных ситуациях

Этапы исследования

Представителям обеих групп предлагалось заполнить соответствующие замыслу исследования две анкеты, которые отличались между собой только инструкцией.

Первую анкету испытуемым необходимо было заполнить, вспоминая свои переживания в процессе восприятия на занятии нового учебного материала при условии, что новая информация показалась непонятной. Во втором случае предлагалась ситуация, когда новая информация на занятии воспринималась как понятная.

Предлагаемая учащимся анкета включала в себя два раздела. В первом разделе испытуемым предлагалось оценить по 7-ми балльной шкале степень выраженности 11-ти познавательных психических состояний, которые они переживали в начале, в середине и в конце занятия. Список познавательных состояний был составлен на основании публикации А.О. Прохорова и М.Г. Юсупова (Prokhorov & Yusupov, 2015). Первоначально авторами был представлен список из 23-х психических состояний, наиболее часто упоминаемых студентами как способствующих или препятствующих восприятию новой информации на занятии. Все эти состояния были отнесены к категории познавательных на основании наличия их непосредственной связи с процессом познания нового. В анкете данного исследования упоминались познавательные состояния, отобранные по признаку максимального смыслового отличия друг от друга. К состояниям, способствующим усвоению новой информации, отнесены, соответственно, вдохновение (подъем настроения и готовность творчески воспринимать новое), вдумчивость (стремление детально разобраться и понять новую информацию), любознательность (стремление узнать, как можно больше по новой теме), интуитивность (предчувствие важности новой информации) и сосредоточенность (концентрация внимания на преподаваемом материале). К состояниям, препятствующим усвоению нового учебного материала отнесены мечтательность (отвлечение во время занятия на фантазии, не связанные с учебой), рассеянность (противоположность сосредоточенности), скука (отсутствие заинтересованности в получении новых знаний), сомнение (отсутствие доверия к новому материалу), отупение (переживание невозможности понять новую учебную тему). Состояние умственного напряжения трудно соотнести исключительно с положительными или отрицательными познавательными состояниями. Оно, скорее, характеризует субъективную оценку наличия сил, физической энергии для освоения новой информации. Умственное напряжение переживается как вкладывание большого количества ментальных усилий. Осознание напряжения граничит с переживанием усталости.

Второй раздел анкеты основан на методике К.Э. Изарда (Izard, 2012) «Шкала дифференциальных эмоций». Испытуемым предлагалось отметить по 4-х балльной шкале степень выраженности ряда эмоций в предлагаемых двух учебных ситуациях. Необходимо отметить тот факт, что, каждый раз надо было отмечать выраженность эмоций в начале, в середине и в конце занятия также как это было и с познавательными состояниями. Далее выявлялись, так называемые, фундаментальные эмоции и коэффициент самочувствия в соответствии с инструкцией методики. В таблице представлены порядковые номера познавательных состояний, отобранных по признаку максимального смыслового отличия друг от друга и базовых эмоций, упомянутых в анкете (табл.1).

Результаты

Сравнительный анализ полученных в результате статистической обработки данных проводился по двум направлениям. Рассматривалась динамика степени выраженности исследуемых показателей (начало, середина и конец занятия) с учетом t-критерия Стьюдента у школьников в ситуациях восприятия новой темы занятия, как непонятной и как понятной. Такую же процедуру проводили и с группой студентов. Проводился также сравнительный анализ степени выраженности

исследуемых показателей у школьников и студентов в одной и той же ситуации на этапе середины занятия. Результаты исследования представлены в таблицах 2-5.

Ниже приводится список исследуемых характеристик с соответствующими им порядковыми номерами (табл.1). В рисунках, отражающих результаты исследования, вместо названий показателей указаны эти номера.

Табл. 1. Порядковые номера исследуемых аффективно-когнитивных аспектов переживаний учащихся

№	Познавательные состояния	№	Базовые эмоции
1	вдохновение	12	интерес
2	вдумчивость	13	радость
3	любопытность	14	удивление
4	мечтательность	15	горе (огорченность)
5	интуитивность	16	гнев
6	рассеянность	17	отвращение
7	скука	18	презрение
8	сомнение	19	страх
9	сосредоточенность	20	стыд
10	отупение	21	вина
11	умственное напряжение	22	коэффициент самочувствия (общее эмоциональное самочувствие)

Анализ результатов исследования показал, что в целом, в середине занятий наблюдаются достоверные различия в степени выраженности как познавательных состояний, так и эмоций в обеих учебных ситуациях у школьников и студентов. У школьников заметно меньше проявляются колебания переживаний вдохновения, любопытности, сосредоточенности, рассеянности, интереса и общего эмоционального самочувствия, независимо от учебной ситуации. В ситуации, когда преподаваемая новая учебная тема вызывает сложности в её понимании, студенты менее настроены на переживание вдохновения, любопытности, сосредоточенности интереса и радости. Если же новая информация на занятии понимается с легкостью, именно эти позитивные состояния, а также вдумчивость и умственное напряжение переживаются ими намного сильнее, чем школьниками. Что касается отрицательных эмоций и познавательных состояний, то, соответственно, в первой ситуации они переживаются студентами сильнее, а во второй – слабее, чем школьниками (Табл. 2, Рис. 1-4)

Табл. 2. Сравнительный анализ степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний у школьников и студентов в двух учебных ситуациях на этапе середины занятия

Новая информация на занятии непонятна				Новая информация на занятии понятна			
№	Х ср. студ.	Х ср. шк.	t	№	Х ср. студ.	Х ср. шк.	t
1	1.74	2.47	-2.976**	1	4.72	3.55	3.192**
2				2	4.65	3.73	2.372*
3	2.48	3.28	-2.221*	3	4.74	3.53	3.455***
6	4.00	2.75	3.394***	6	1.74	2.52	-2.754**
7				7	1.52	2.32	-2.799**
9	2.13	3.07	-2.543*	9	4.50	3.02	4.325***
11				11	3.91	2.60	3.819***

Новая информация на занятии непонятна				Новая информация на занятии понятна			
№	X ср. студ.	X ср. шк.	t	№	X ср. студ.	X ср. шк.	t
12	6.35	7.72	-2.835**	12	9.87	8.53	2.674**
13	4.83	6.20	-2.835**	13			
15	5.80	4.65	3.705***	15			
17				17	3.50	4.40	-2.571*
18				18	3.54	4.52	-2.927**
19				19	3.48	4.58	-3.214**
21				21	3.52	4.33	-2.329*
22	0.97	1.26	-4.091***	22	1.79	1.49	3.295**
$t \geq 1.983$ $t \geq 2.624$ $t \geq 3.387$ $P \leq 0,05 (*)$ $P \leq 0,01 (**)$ $P \leq 0,001 (***)$							

t – t-критерий Стьюдента; P – уровень достоверности; X ср. студ. – средние величины значений показателей у студентов; X ср. шк. – средние величины значений показателей у школьников

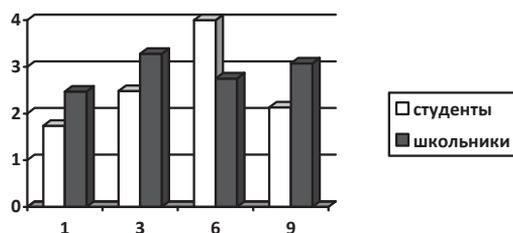


Рис. 1. Достоверные отличия степени выраженности познавательных состояний у школьников и студентов в ситуации плохого понимания новой информации

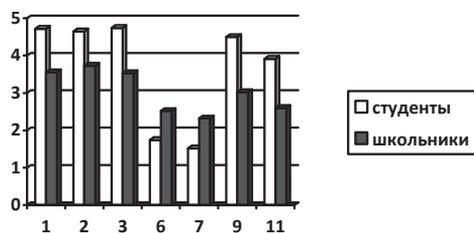


Рис. 2. Достоверные отличия степени выраженности познавательных состояний у школьников и студентов в ситуации хорошего понимания новой информации

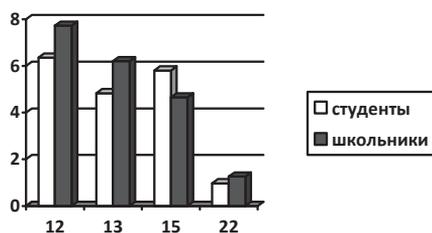


Рис. 3. Достоверные отличия степени выраженности эмоциональных состояний у школьников и студентов в ситуации плохого понимания новой информации

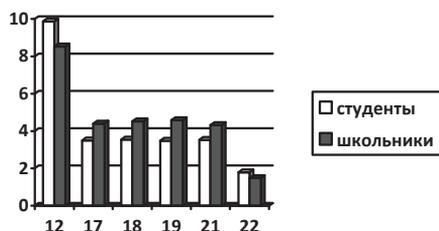


Рис. 4. Достоверные отличия степени выраженности эмоциональных состояний у школьников и студентов в ситуации хорошего понимания новой информации

Рассматривая позитивные познавательные состояния, способствующие усвоению новой информации в ситуации непонимания новой темы, такие как вдумчивость, любознательность и сосредоточенность, можно заметить, что в обеих группах до середины занятия не происходит каких-либо изменений в степени выраженности данных характеристик (Табл. 3,4). Тем не менее, как в начале, так в середине занятия у школьников значительно выше отмечаемый ими уровень этих характеристик. У школьников по сравнению со студентами, более выражены эмоции интереса и радости и менее выражены, рассеянность и огорченность.

В ситуации, когда новая тема, преподаваемая на уроке, кажется непонятной, к середине занятия у школьников повышается уровень мечтательности, то есть сильнее проявляется склонность отвлекаться на различные фантазии, не имеющие отношения к теме занятия. Мечтательность, затем, постепенно снижается по мере приближения окончания урока. У студентов не обнаружено каких-либо колебаний степени выраженности этого состояния в подобной ситуации, зато к концу занятия отмечается существенное снижение интенсивности переживания скуки (Табл. 3,4; рис. 5-8)).

Табл. 3. Динамика степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний школьников при восприятии новой информации как непонятной

№№	начало – середина занятия			середина – конец занятия			начало – конец занятия		
	X ср. (н)	X ср. (с)	t	X ср. (с)	X ср. (к)	t	X ср. (н)	X ср. (к)	t
2	3.18	3.22	-	3.22	2.63	2.49*	3.18	2.63	2.03*
3	3.28	3.28	-	3.28	2.57	2.56*	3.28	2.57	2.49*
4	2.67	2.98	-	2.98	2.45	2.23*	2.67	2.45	-
10	3.05	2.90	-	2.90	2.55	-	3.05	2.55	2.01*
12	7.78	7.72	-	7.72	6.30	3.22**	7.78	6.30	3.10**
14	5.23	5.12	-	5.12	4.23	3.22**	5.23	4.23	3.82**
15	5.08	4.65	-	4.65	4.35	-	5.08	4.35	2.65*
16	4.60	5.03	-	5.03	5.37	-	4.60	5.37	-2.21*
20	4.65	4.35	-	4.35	3.87	2.39*	4.65	3.87	2.54*
22	1.29	1.27	-	1.27	1.13	-	1.29	1.13	2.01*

$t \geq 2.001$ $t \geq 2.661$ $t \geq 3.460$
 $P \leq 0,05$ (*) $P \leq 0,01$ (**) $P \leq 0,001$ (***)

t – t-критерий Стьюдента; P– уровень достоверности; X ср. (н)– средние величины значений показателей в начале занятия; X ср. (с)– средние величины значений показателей в середине занятия; X ср. (к) - средние величины значений показателей в конце занятия.

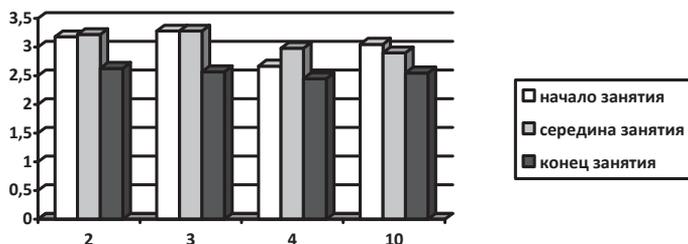


Рис. 5. Динамика выраженности познавательных состояний у школьников в ситуации непонимания новой информации

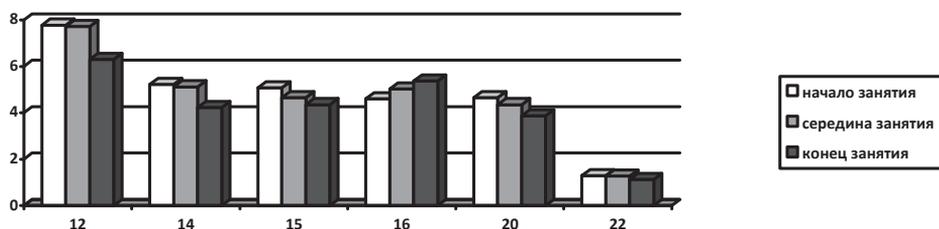


Рис. 6. Динамика выраженности эмоциональных состояний у школьников в ситуации непонимания новой информации

Начиная с середины занятия обнаруживается противоположная динамика изменения ряда изучаемых состояний. Так, у школьников постепенно ослабевают вдумчивость и любознательность. К концу занятия уменьшаются переживания отупления, огорченности, стыда и нарастает переживание гнева, что, вероятно, связано с общим недовольством ситуации на уроке и ожиданием окончания занятия и отвлечением от преподаваемой непонятной темы. У школьников к концу занятия постепенно теряется интерес к изучаемой теме и их общее эмоциональное самочувствие ухудшается. За пять минут до конца урока, студенты, в отличие от школьников, обнаруживают явное снижение общего эмоционального самочувствия к середине занятия, при этом к концу занятия их настроение существенно улучшается и становится по их субъективным оценкам, намного выше, чем у школьников. К концу занятия студенты отмечают нарастание вдохновения, вдумчивости, любознательности, сосредоточенности, интереса и радости. Снижается уровень переживания отрицательных познавательных состояний и эмоций.

Табл. 4. Динамика степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний студентов при восприятии новой информации как непонятной

№№	начало – середина занятия			середина – конец занятия			начало – конец занятия		
	X ср. (н)	X ср. (с)	t	X ср. (с)	X ср. (κ)	t	X ср. (н)	X ср. (κ)	t
1	1.72	1,74	-	1,74	4.84	-11.31***	1.72	4.84	-10.95***
2	2.89	2.83	-	2.83	4.28	-4.65***	2.89	4.28	-4.20***
3	2.70	2.48	-	2.48	3.61	-3.21**	2.70	3.61	-2.20*
6	3.83	4.00	-	4.00	1.78	6.19***	3.83	1.78	5.72***
7	4.50	4.72	-	4.72	1.76	6.92***	4.50	1.76	6.91***

№№	начало – середина занятия			середина – конец занятия			начало – конец занятия		
	X ср. (н)	X ср. (с)	t	X ср. (с)	X ср. (к)	t	X ср. (н)	X ср. (к)	t
8	3.13	3.15	-	3.15	1.78	4.42***	3.13	1.78	4.11***
9	2.11	2.13	-	2.13	4.07	-6.55***	2.11	4.07	-7.00***
10	2.96	3.07	-	3.07	1.52	4.52***	2.96	1.52	4.13***
12	6.70	6.35	-	6.35	8.24	-3.79***	6.70	8.24	-3.11**
13	5.07	4.83	-	4.83	8.83	-7.68***	5.07	8.83	-7.32***
15	5.67	5.80	-	5.80	3.24	-9.75***	5.67	3.24	8.78***
17	4.96	5.09	-	5.09	3.26	5.31***	4.96	3.26	5.09***
18	5.24	5.54	-	5.54	3.33	6.33***	5.24	3.33	5.26***
19	4.48	4.22	-	4.22	3.48	2.76**	4.48	3.48	3.45**
20	4.26	4.30	-	4.30	3.46	4.16***	4.26	3.46	3.41**
21	4.00	4.24	-	4.24	3.37	4.62***	4.00	3.37	3.32**
22	1.08	0.97	2.45*	0.97	1.63	-10.36***	1.08	1.63	-7.40***

$t \geq 2.013$ $t \geq 2.687$ $t \geq 3.513$
 $P \leq 0,05$ (*) $P \leq 0,01$ (**) $P \leq 0,001$ (***)

t – t-критерий Стьюдента; P– уровень достоверности; X ср. (н)– средние величины значений показателей в начале занятия; X ср. (с)– средние величины значений показателей в середине занятия; X ср. (к) - средние величины значений показателей в конце занятия.

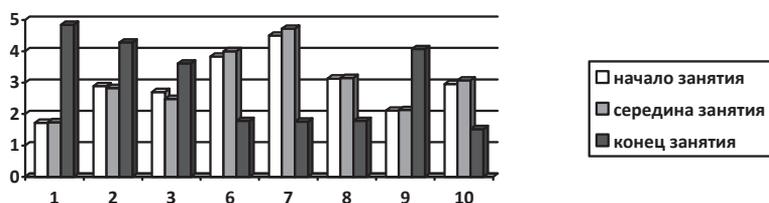


Рис. 7. Динамика выраженности познавательных состояний у студентов в ситуации непонимания новой информации

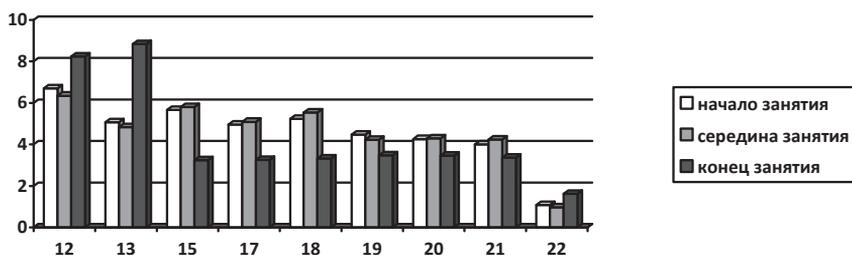


Рис. 8. Динамика выраженности эмоциональных состояний у студентов в ситуации непонимания новой информации

В ситуации, когда новая, изучаемая на занятии тема воспринимается учащимися как лёгкая для понимания, также обнаруживаются некоторые достоверные закономерности (Табл. 5, 6; рис. 9-12)

Уровень вдохновения и вдумчивости, а также интереса у школьников начинает снижаться уже к середине занятия и далее, до конца занятия - это уровень остается постоянным. Уже к середине занятия школьники начинают намного сильнее, чем в начале переживать состояние скуки, которое ослабевает лишь к концу, вероятно, потому, что ожидается окончание урока. К середине урока усиливается переживание сомнений по поводу правильности новой информации, нарастает также чувство отупения и снижается уровень переживания радости, причем такое положение остается до окончания занятия.

К концу урока уменьшается огорченность. Уровень мечтательности к середине занятия не увеличивается и даже снижается к его окончанию. Общее эмоциональное самочувствие значительно ухудшается к середине занятия и возвращается к изначальному уровню к концу урока.

Табл. 5. Динамика степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний школьников при восприятии новой информации как понятой

№№	начало – середина занятия			середина – конец занятия			начало – конец занятия		
	X ср. (н)	X ср. (с)	t	X ср. (с)	X ср. (к)	t	X ср. (н)	X ср. (к)	t
1	3.73	2.47	3.52***	2.47	2.85	-	3.73	2.85	2.67**
2	3.98	3.22	2.06*	3.22	3.20	-	3.98	3.20	4.48**
4	2.90	2.98	-	2.98	2.43	2.01*	2.90	2.43	-
7	1.98	3.93	-5.38***	3.93	2.30	4.35***	1.98	2.30	-
8	1.73	2.62	-3.73***	2.62	2.13	-2.00*	1.73	2.13	-
10	1.67	2.90	-5.34***	2.90	2.43	-	1.67	2.43	-4.59***
11	2.55	3.62	-3.77***	3.62	2.72	3.25**	2.55	2.72	-
12	8.95	7.72	2.54*	7.72	7.55	-	8.95	7.55	3.42**
13	8.63	6.20	4.89***	6.20	7.85	-3.62***	8.63	7.85	-
14	6.22	5.12	3.30**	5.12	5.38	-	6.22	5.38	2.38*
15	4.15	4.65	-	4.65	3.75	4.09***	4.15	3.75	-
22	1.54	1.26	3.39**	1.26	1.42	-2.14*	1.54	1.42	-

t ≥ 2.001 t ≥ 2.661 t ≥ 3.460
P ≤ 0,05 (*) P ≤ 0,01 (**) P ≤ 0,001 (***)

t – t-критерий Стьюдента; P – уровень достоверности; X ср. (н) – средние величины значений показателей в начале занятия; X ср. (с) – средние величины значений показателей в середине занятия; X ср. (к) – средние величины значений показателей в конце занятия.

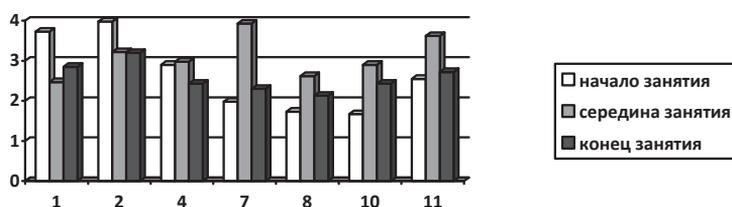


Рис. 9. Динамика выраженности познавательных состояний у школьников в ситуации понимания новой информации

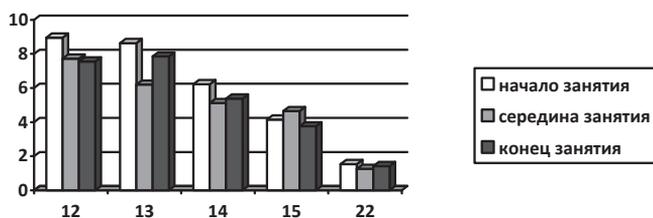


Рис. 10. Динамика выраженности эмоциональных состояний у школьников в ситуации понимания новой информации

У студентов уровень вдохновения, вдумчивости, любознательности остаются неизменными на протяжении всего занятия. Начиная с середины занятия постепенно падает интерес к преподаваемой теме. Вместе с этим снижается уровень гнева и стыда. И при этом снижается общее эмоциональное самочувствие.

Табл. 6. Динамика степени выраженности познавательных и эмоциональных состояний студентов при восприятии новой информации как понятной

№№	начало – середина занятия			середина – конец занятия			начало – конец занятия		
	X ср. (н)	X ср. (с)	t	X ср. (с)	X ср. (к)	t	X ср. (н)	X ср. (к)	t
9	4.20	4.50	-	4.50	3.74	3.46**	4.20	3.74	-
12	9.54	9.87	-	9.87	8.30	4.97***	9.54	8.30	3.39**
14	6.33	6.74	-	6.74	6.26	2.69**	6.33	6.26	-
16	4.87	5.07	-	5.07	4.46	3.16**	4.87	4.46	2.33*
20	4.07	3.89	-	3.89	3.41	2.78**	4.07	3.41	2.62*
22	1.77	1.79	-	1.79	1.68	3.38**	1.77	1.68	2.02*

$t \geq 2.013$ $t \geq 2.687$ $t \geq 3.513$
 $P \leq 0,05$ (*) $P \leq 0,01$ (**) $P \leq 0,001$ (***)

t – t-критерий Стьюдента; P – уровень достоверности; X ср. (н) – средние величины значений показателей в начале занятия; X ср. (с) – средние величины значений показателей в середине занятия; X ср. (к) – средние величины значений показателей в конце занятия.

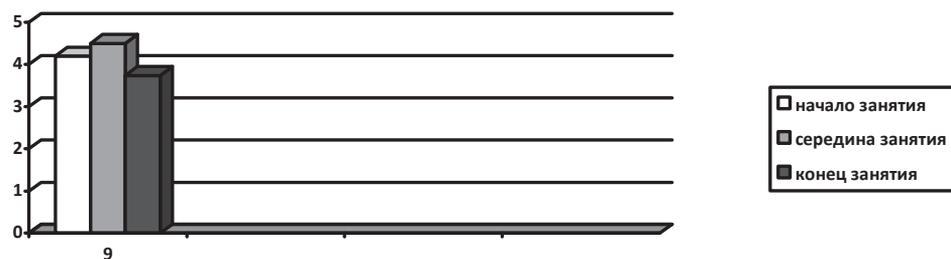


Рис. 11. Динамика выраженности познавательных состояний у студентов в ситуации понимания новой информации

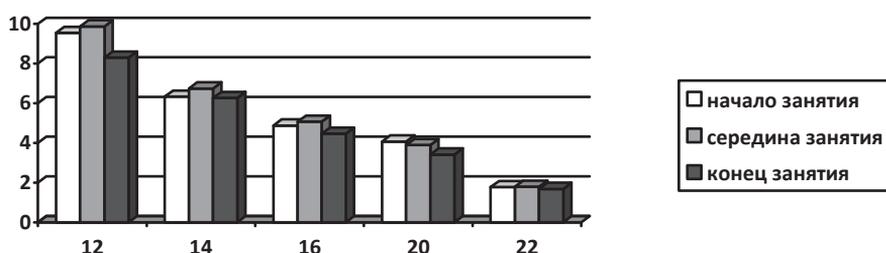


Рис. 12. Динамика выраженности эмоциональных состояний у студентов в ситуации понимания новой информации

Дискуссионные вопросы

Несмотря на то, что педагоги и психологи уже с давних времен обращают внимание на взаимосвязь эмоций с когнитивными процессами во время обучения, на сегодняшний день, не достаточно уже имеющихся сведений для построения эффективного психолого-педагогического подхода, позволяющего существенно улучшить усвоение знаний учащимися.

Сравнивая общую динамику аффективно-когнитивной сферы переживаний учащихся в ситуациях преподавания сложного и легкого для понимания нового учебного материала, можно отметить, что для того, чтобы в конце занятия общее эмоциональное состояние старшеклассников было не хуже, чем вначале, при освоении сложной новой информации, им необходимо, увеличить длительность урока с 45 до 90 минут. В то же время, при восприятии новой темы как легко доступной для понимания, школьникам достаточно 45 минут, чтобы общее эмоциональное состояние было восстановлено. Студентам достаточно 45 минут, чтобы освоить понятную им тему и сохранить высокий уровень эмоционального самочувствия. В случае восприятия новой информации, как понятной, 90 минут – слишком большое количество времени. Такой избыток порождает ухудшение эмоционального состояния.

Таким образом, в исследовании было показано, что объем времени, в течение которого студенты сохраняют наибольшую восприимчивость к новым знаниям на фоне положительного эмоционального самочувствия, может меняться в зависимости от степени сложности подаваемой информации и от индивидуальных когнитивных возможностей учащихся.

Представленные в статье результаты исследования позволяют немного приблизиться к пониманию причин, по которым некоторые старшеклассники и студенты оказываются не в состоянии усвоить тот объем информации, который им предлагается во время занятия.

Заключение

Анализ эмпирических данных, полученных в процессе исследования, показал, что существуют различия как в степени выраженности познавательных состояний и эмоций при восприятии новой информации на занятии в различных контекстах (отсутствует понимание информации, информация понятна), так и при усвоении нового в течение определённого времени. Так, школьники, в случае получения сложной новой информации, трудной, по их субъективным оценкам, для понимания, обладают изначально более выраженной готовностью к обучению (более любознательны, вдумчивы и сосредоточены на процессе учебы). Школьники отме-

чают более выраженные, по сравнению со студентами, эмоции радости и интереса к сложной теме.

Показано, что даже если в середине занятия школьники не понимают содержание преподаваемой темы, включается механизм, позволяющий им не испытывать усиление переживания скуки – активизируется процесс мечтания, фантазирования на отвлеченные темы. У студентов такой механизм не обнаружен, зато для них актуально переживание скуки, которое усиливается к середине занятия и значительно уменьшается к концу.

Школьники к концу занятия в ситуации прохождения трудной темы испытывают некое разочарование – снижается уровень любознательности, желания понять и усвоить новую информацию, снижается общее эмоциональное самочувствие и усиливается эмоция гнева, адресованная в большей степени к учителям и самой информации, нежели к своей неспособности понять новую тему урока. У студентов иная реакция на аналогичную ситуацию, которая выражается в общем снижении эмоционального самочувствия в середине занятия, но в резком повышении их настроения ближе к его окончанию. В целом, у студентов отмечается активизация продуктивных познавательных состояний и эмоций.

Тот факт, что старшеклассники, в случае прохождения на занятии труднопознаваемой темы, уходят с урока неудовлетворенными, в плохом настроении, а студенты, наоборот, в конце отмечают улучшение как в познавательном, так и в эмоциональном планах, позволяет сделать выводы о возможной необходимости выделения большего количества времени на занятия в старших классах по примеру обучения в вузах. Как известно, в вузах на каждое занятие отводится 90 минут, в то время как в школе – 45 минут. Снижение познавательной активности и эмоционального настроения у школьников в конце занятия соответствует по времени такому же снижению у студентов в середине занятия. Можно предположить, что дополнительные 45 минут, которых нет у школьников, но есть у студентов, необходимы для того, чтобы понять сложную тему лучше и, соответственно, заканчивать занятие с чувством удовлетворения, на более позитивной ноте.

При разборе учебной ситуации, в которой с самого начала занятия новая преподаваемая тема воспринимается учащимися как доступная для понимания, выявляются также некоторые отличия в динамике переживаний познавательных и эмоциональных состояний у школьников и студентов. Отсутствие необходимости актуализации состояний вдумчивости и сосредоточенности приводит у школьников к усилению переживаний скуки, сомнений, отупения уже к середине занятия. В то же время уменьшается радость и интерес к теме урока и ухудшается общее эмоциональное состояние. К концу занятия обнаруживается тенденция к уменьшению скуки и сомнений и возвращение к тому общему эмоциональному состоянию, которое было в начале урока.

Студенты демонстрируют одинаковую степень выраженности позитивных познавательных состояний вдумчивости, вдохновения и любознательности на всем протяжении занятия. Однако, с середины занятия наблюдается спад интереса к новой теме и общее эмоциональное самочувствие снижается и остается таким до самого конца. Можно сделать вывод, что студенты после занятия не испытывают подъема настроения в отличие от школьников.

Рекомендации

Следует обратить внимание на необходимость дальнейшего совершенствования учебного процесса как в школах в старших классах, так и в вузах, в направлении усиления дифференцированного подхода в подаче нового учебного материала

в зависимости от интеллектуальных возможностей школьников и студентов и от сложности преподаваемой им новой информации. Одним из факторов, который обязательно должен быть учтен при разработке индивидуально-ориентированных психолого-педагогических подходов, улучшающих качество усвоения новых знаний, является фактор времени. Данное исследование показало, что существуют объективные общепсихологические закономерности, на основании которых можно сделать заключение о необходимости деления группы учащихся, как школьников, так и студентов, как минимум, на две подгруппы, отличающихся по признаку возможности быстрого и легкого понимания новой информации. Дифференцированный подход к обучению в данном случае может быть выражен как в сокращении времени обучения для подгруппы с высоким уровнем способности понимать и усваивать новые знания, так и в разработке более сложных, проблемных индивидуальных заданий для представителей этой группы. Поскольку существует вероятность, что один и тот же учащийся может при прохождении разных новых учебных тем воспринимать их по-разному – какие-то будут понятны, а какие-то – нет, можно пойти по пути разработки гибкого деления учащихся на две подгруппы. То есть, необходимо разработать метод, позволяющий на каждом отдельном занятии разделять учебную группу на две по признаку легкости понимания конкретной темы и, соответственно, осуществлять дифференцированный подход к подаче информации в данных группах.

Источник финансирования

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 19-013-00325.

Список литературы

- Валиуллина М.Е. Формирование процесса рефлексии и аффективно-когнитивная сфера переживаний у школьников и студентов при восприятии новой информации // Психология состояний человека: актуальные теоретические и прикладные проблемы: материалы третьей международной научной конференции, Казань, 8-10 ноября 2018 г. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2018. – С. 92-95.
- Вилюнас В. К. Инстинкт в свете эмоциональной концепции мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. – 1997. – № 1. – С. 3-13.
- Галкин А.В. Эмоциональное реагирование как производная аффективно-когнитивных структур // Современная психология и педагогика: проблемы и решения: материалы XV междунар. науч.-практ. конф., Новосибирск, 22 октября 2018 г. – Новосибирск: СибАК, 2018. – Т. 10. – № 14. – С. 77-84.
- Драганова О.А. Психологическое здоровье обучающихся на разных ступенях образования // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 7-1. – С. 127-131.
- Елфимова Н.В. Функции эмоций в создании мотивационного компонента деятельности // Эмоциональная регуляция деятельности. – М.: Педагогика, 1987. – С. 24-31.
- Изард К.Э. Психология эмоций. – СПб.: Питер, 2012. – 464 с.
- Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Книга по Требованию, 2012. – Т. 2. – 665 с.
- Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. – М.: Пер Сэ, 2012. – 352 с.
- Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Динамика познавательных состояний студентов в процессе решения проблемных задач // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 158. – № 4. – С. 967-979.
- Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Феноменологические особенности познавательных состояний студентов различных курсов обучения // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 3. – С. 39-46.

- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. 2-е изд. – М.: Питер, 1946. – 720 с.
- Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.
- Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1975. – 288 с.
- Щербатых Ю.В., Шекина И.А. Психические состояния в учебном процессе: проблемы и способы оптимизации // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – Ч. 1, вып. 4. – С. 241-246.
- Marshall P. J., Meltzoff A. N. Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants // Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences. – 2014. – Т. 369. – №1644. – С. 20130620.
- Rohbanfard H., Proteau L. Learning through observation: A combination of expert and novice models favors learning // Experimental Brain Research. – 2011. – Т. 215. – №3-4. – С. 183-197.

References

- Draganova, O. A. (2016). Psychological health of learners at different education stages. *Sovremennye naukoemkie tehnologii - Modern high technologies*, 7(1), 127-131.
- Elfimova, N. V. (1987). *Functions of emotions in the creation of a motivational component of activity. Emotional regulation of activity*. Moscow: Pedagogika.
- Fress, P., & Piaget, J. (Eds.) (1975). *Experimental Psychology* (Vol. 5). Moscow: Progress.
- Galkin, A. V. (2018). Emotional response as a derivative of affective-cognitive structures. In N. P. Khodakova (Ed.), *Modern Psychology and Pedagogy. Problems and Solutions: proceedings of the XV International conference* (pp. 77-84). Novosibirsk: SibAK.
- Izard, K. E. (2012). *Psychology of emotions*. Saint Petersburg: Piter.
- Komensky, Y. A. (Ed.) (1982). *Selected pedagogical writings* (Vols. 1-2). Moscow: Kniga po Trebovaniyu.
- Marshall, P. J., & Meltzoff, A. N. (2014). Neural mirroring mechanisms and imitation in human infants. *Philosophical Transactions of the Royal Society: Biological Sciences*, 369(1644), 20130620.
- Prokhorov, A. O. (2012). *Self-regulation of mental states: phenomenology, mechanisms, patterns*. Moscow: Per Se.
- Prokhorov, A. O., & Yusupov M. G. (2016). The dynamics of students' cognitive states in the process of solving problematic tasks. *Nauchnie zapiski Kazanskogo universiteta. Gumanitarnie nauki – Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 158(4), 967-979.
- Prokhorov, A. O., & Yusupov, M. G. (2015). Phenomenological features of various courses of study students' cognitive states. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and self-development*, 3, 39-46.
- Rohbanfard, H., & Proteau, L. (2011). Learning through observation: A combination of expert and novice models favors learning. *Experimental Brain Research*, 215(3-4), 183-197.
- Rubinstein, S. L. (1946). *Basics of general psychology* (2nd ed.). Moscow: Piter.
- Scherbatykh, Yu. V., & Shchekina, I. A. (2016). Mental states in the educational process: problems and ways of optimization. *Problemi sovremennogo pedagogicheskogo obrazovania. Pedagogika and Psikhologia - Problems of modern pedagogical education. Pedagogy and Psychology*, 54(4), 241-246.
- Ushinsky, K. D. (Ed.) (1974). *Selected pedagogical writings* (Vol.2). Moscow: Pedagogika.
- Valiullina, M. E. (2018). Formation of reflection process and affective-cognitive sphere of experiences in schoolchildren and students in the perception of new information. In B.S. Alishev, A.O. Prokhorov, A.V. Chernov (Eds.), *Psychology of human condition: actual theoretical and applied problems: proceedings of the Third International Scientific Conference* (pp. 92-95). Kazan: Kazan University Publishing House.
- Vilyunas, V. K. (1997). Instinct in the light of the emotional concept of motivation. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Psikhologia – The Moscow University Herald. Psychology*, 1, 3-13.

УДК 159.9.07

Взаимосвязь стратегий совладания с экзаменационным стрессом и тревожности: роль пола, физиологических показателей и занятий спортом

Ренад И. Жданов¹, Роман В. Куприянов², Джамилля Р. Нугманова³,
Миляуша Я. Ибрагимова⁴, Владимир Г. Двоеносов⁵

¹ *Институт перспективных исследований, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;

Межрегиональный клинико-диагностический центр, Казань, Россия;

E-mail: zrenad@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2601-1069>

² *Институт перспективных исследований, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия;*

Казанский национальный исследовательский технологический университет,

Казань, Россия;

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: kroman1@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9794-9607>

³ *Казанский национальный исследовательский технологический университет,*

Казань, Россия

E-mail: djamilia_ng@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7087-2750>

⁴ *Институт перспективных исследований, Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия*

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия;

E-mail: milyausha_ibrahim@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8304-4767>

⁵ *Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия*

E-mail: dvoenosovvg@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2622>

DOI: 10.26907/esd15.2.06

Аннотация

Изучены факторы, влияющие на выбор стратегии адаптации – копинга – студентов к экзаменационному стрессу, а именно, пол, физиология, тревожность, занятия спортом. В исследовании принимали участие 139 здоровых добровольцев юношей и девушек, атлетов и неатлетов, студентов 1 и 2 курса в возрасте 18–22 года. Исследование проводилось во время экзаменов на основе информированного согласия в соответствии с протоколом 6.26.06.2018, утвержденным Локальным этическим комитетом.

Выявлены устойчивые взаимосвязи между тревожностью и рядом физиологических параметров организма: биохимией крови, гормонами и функциональным состоянием дыхательной системы. Показано, что регулярные физические нагрузки (спорт), равно как и физиологические параметры, не влияют на выбор копинг-стратегии в стрессовой ситуации экзамена и не

связаны с личностной тревожностью. В то же время, обнаружены статистически значимые отличия у юношей и девушек в степени выраженности реактивной и личностной тревожности, а также в использовании ряда стратегий совладающего поведения: «бегство-избегание», «принятие ответственности» и «поиск социальной поддержки». Показаны корреляционные зависимости между тревогой и физиологическими параметрами и тревогой и копинг-стратегиями. Феномен тревоги при экзаменационном стрессе является, по-видимому, связующим звеном между физиологическими параметрами и поведением.

Ключевые слова: личностная тревожность, ситуативная тревожность, копинг-стратегии, психофизиология

Interrelationship between anxiety and strategies of coping with exam stress: the role of gender, physiological indicators and sports

Renad I. Zhdanov¹, Roman V. Kupriyanov², Dzhamilia R. Nugmanova³, Milyausha Ya. Ibragimova⁴, Vladimir G. Dvoenosov⁵

¹ Russian Institute for Advanced Study, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia;
Interregional Clinical and Diagnostics Center, Kazan, Russia;
E-mail: zrenad@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2601-1069>

² Russian Institute for Advanced Study, Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia;
Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia;
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
E-mail: kroman1@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9794-9607>

³ Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia
E-mail: djamilia_ng@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7087-2750>

⁴ Russian Institute for Advanced Study, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia
Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia;
E-mail: milyausha_ibrahim@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8304-4767>

⁵ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia
E-mail: dvoenosovvg@yandex.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3837-2622>

DOI: 10.26907/esd15.2.06

Abstract

The project studied the factors influencing the choice of students' adaptation coping strategies for exam stress, namely, gender, physiology, anxiety, and sports. The study involved 139 healthy boy and girl student volunteers, both athletes and non-athletes, in their 1st and 2nd year of studies, aged between 18-22 years. It was conducted during the examinations with informed consent in accordance with the protocol № 6.26.06.2018, approved by the Local Ethics Committee. Stable relationships between anxiety and a number of physiological parameters were found: blood biochemistry, hormones and the functional state of the respiratory system. It showed that neither regular physical

activities (sports) nor physiological parameters, affect the choice of coping strategy in the stressful situation of the exam and are not related to personal anxiety. Statistically significant differences were also found in the severity of reactive and personal anxiety in boys and girls, who used a number of coping strategies: “search for social support”, “acceptance of responsibility”, “flight-avoidance”. The article shows the correlation dependences between anxiety and physiological parameters and anxiety and coping strategies. The phenomenon of anxiety under examination stress is apparently a link between physiological parameters and behavior.

Key words: personal anxiety, situational anxiety, coping-strategies, psychophysiology

Список сокращений

НСТ, % - гематокрит

ЖЕЛ_выд, л (норм.) – жизненная емкость легких на выдохе,

ОФВ1, л (норм.) – объем форсированного выдоха за 1 сек

ФЖЕЛ, л (норм.) – форсированная жизненная емкость легких

МОС₅₀, л/с, (норм.) – мгновенная объемная скорость выдоха на уровне 50%

МОС₂₅, л/с, (норм.) – мгновенная объемная скорость выдоха на уровне 25%

СОС₂₅₋₇₅, л/с (норм.) – средняя объемная скорость на уровне от 25 до 75% выдоха

ПОС, л/с (норм.) – пиковая объемная скорость выдоха

МЧНС, г/л –

МВ1/ВВ_отношение мощности медл.волн 1 порядка / мощность быстрых волн

МЧНС_g/L – о крови

ДИР_дифференц_характ_покой,

ДИР_дифференц_характ_о,

Min_RR_статистг_харак_покой, - мин значение RR-интервала

Введение

Значительное внимание уделяется в научной литературе изучению различных аспектов экзаменационного стресса и его влияния на результат сессии и повседневную жизнь (Borisheva-Pushkina et al., 2015; Doerr et al., 2015; Prohorov et al., 2013; Prohorov & Yusupov, 2014; Strack & Esteves, 2015; Vajda et al., 2017; Wu et al., 2014). Параметры высшей нервной деятельности студентов в ситуации экзаменационного стресса (Concerto et al., 2017; Dzhebrailova, 2003; Shcherbatyih, 2000; Wu et al., 2014), равно как электроэнцефалографические корреляты индивидуальных различий (Umrühin et al., 2005) и вариабельность сердечного ритма (Deschodt-Arsac et al., 2018; Gevorkyan et al., 2003), изучены довольно подробно. В равной мере детально исследованы и биохимические показатели студентов в зависимости от экзаменов (Cohen & Khalaila, 2014; Concerto et al., 2017; Fefetova et al., 2015; La Fratta et al., 2018; Maudych et al., 2017). Не менее важно, однако, рассмотреть роль при экзаменационном стрессе и адаптации к нему физической активности (спорт), пола, некоторых физиологических параметров и психического состояния. В ряде работ по изучению совладающего поведения и показателей тревожности не изучались половые различия в реализации копинг-стратегий (Ledovskaya & Viryukova, 2017). В связи со стрессом обычно рассматриваются два базовых понятия: тревога и тревожность (Gabdreeva, 2012; Horni, 2004; Ringeisen et al., 2018; Sidorov, 2013). Если тревога трактуется в литературе как эмоциональное состояние близкое эмоции страха, то тревожность – как свойство и как черта характера, которая описывает индивидуальные различия в склонности личности испытывать состояние тревоги (Sidorov, 2013). Тревожность рассматривается также как переживание эмоционального дискомфорта и предчувствие грозящей опасности (Prikhozhan, 1998, 2000).

Личностная тревожность – это «относительно устойчивая индивидуальная характеристика человека, дающая представление о его склонности: а) воспринимать достаточно широкий круг ситуаций как угрожающих его самооценке, самоуважению и престижу; б) реагировать на эти ситуации проявлением состояния тревоги» (Hanin, 1978; Spielberger, 1972; Spielberger, 2008). Одной из важных задач при

изучении экзаменационного стресса является исследование поведения обучаемых в ситуации современного образовательного процесса (Болонская система), где интенсивность нагрузок распределена на протяжении учебного года в виде модулей (Dvoenosov, 2009). Это создает для одних студентов перманентную стрессовую ситуацию, другие же легко с ней справляются (Kötter et al, 2017; Nikolaeva & Kotova, 2011; Sagalakova et al., 2016). В ситуациях, вызывающих тревогу и стрессовое состояние, в частности, на экзаменах, люди используют разные стратегии совладания с этой ситуацией (копинга) (Crego et al., 2016; Ledovskaya & Biryukova 2017; McInnis et al., 2017; Maykrantz & Houghton, 2018). В научной литературе, посвященной изучению копинг поведения показано, что определяющими факторами выбора стратегии и поведения выступают специфика ситуации и субъективно воспринимаемый уровень контроля над ней, а также и особенности личности, а именно возраст, пол, уровень тревожности, социальная компетентность (Amirkhan, 1990; Lazarus & Folkman, 1987; Ledovskaya & Biryukova, 2017; Suntsova, 2014).

Цель данного исследования - изучение факторов, влияющих на выбор студентами девушками и юношами стратегии адаптации к стрессу, копинга, в условиях экзаменационного стресса, а также исследование у них особенности психического функционирования и взаимосвязь копинг-стратегии и личностной ЛТ и реактивной (ситуативной) РТ тревожности. Гипотезами в основе исследования явились: а) люди, занимающиеся спортом и участвующие в соревнованиях, чаще испытывают стрессовые ситуации, поэтому вырабатывают толерантность к стрессу и используют продуктивные копинг-стратегии; б) тревога является связующим элементом между поведением и физиологией, поэтому могут существовать корреляционные зависимости между тревогой и физиологическими параметрами и тревогой и копинг-стратегиями. В исследовании были изучены показатели личностной и реактивной тревожности, копинг-стратегии у юношей и девушек атлетов и неатлетов студентов 1-2 курса.

Методы

В исследовании принимали участие 139 здоровых добровольцев юношей и девушек студентов 1 и 2 курса Казанского федерального университета (КФУ) (35 девушек и 35 юношей «неатлетов») и Поволжской государственной академии физической культуры, спорта и туризма (35 девушек и 34 юноши «атлетов») в возрасте 18 – 22 года на основе информированного согласия. Для оценки уровня тревоги применялась «Шкала тревоги Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI (A-State))» (Spielberger, 1972, 2008) и «Личностная шкала проявлений тревоги Тейлора (Taylor's Manifest Anxiety Scale – ТМАС)». Для определения выбора стратегии совладающего поведения и характера доминирующих поведенческих реакций (восемь копинг-стратегий) применялся опросник «Опросник способов копинга» Р. Лазаруса и С. Фолкмана в адаптации Т.Л. Крюковой (Lazarus & Folkman, 1984).

После подписания информированного согласия студентами-добровольцами утром перед экзаменом с 8.00 до 10.00 у них однократно и последовательно проводился сбор анамнестических данных, психодиагностика с заполнением анкет и обследование врачами университетской поликлиники, чтобы исключить наследственные болезни системы кровообращения и других органов как было описано в протоколе № 6.26.06.2018 местного этического комитета КГМУ (Zhdanov et al., 2018). Отбор образцов крови проводили там же в ГАУЗ «Городская поликлиника №4 «Студенческая» при К(П)ФУ в г. Казани. Интервал между психодиагностикой и замерами физиологических параметров, с одной стороны, и экзаменом, с другой, составлял 30-40 минут.

Забор венозной крови у здоровых добровольцев осуществлялся натощак в гематологические пробирки с ЭДТА. Для добровольцев проведен гематологический анализ и определены 22 параметра венозной крови, которые были получены с помощью автоматического гематологического анализатора «МЕК 7222 К» (Япония). Спирограммы использовались для оценки параметров дыхания добровольцев. Вариабельность ритма сердца (ВРС) исследовали в состояниях «лежа» и ортостатической позы при помощи прибора «Валента» (Предприятие «НЕО», г. С.-Петербург) (Abramyan & Minasyan, 2016; Dimitriev et al., 2016; Dvoenosov, 2009; Zhdanov et al., 2018). Статистическая обработка этих данных, а также результатов психодиагностики (в таблицах приведены значения коэффициентов корреляции), проведена с помощью программы Statistica v.10 (Statsoft) (см.: Davydov et al., 2015; Zhdanov et al., 2018) и корреляций Пирсона и Спирмена. Различия между наборами данных при $p < 0.05$ были приняты как статистические значимые. Использован метод сравнения двух независимых выборок, различия между группами данных выявлялись также при помощи критерия Колмогорова – Смирнова (для больших выборок, $n > 50$). Вычисления процентной выраженности уровней самооценки как реактивной, так и личностной тревожности у девушек и юношей при экзаменационном стрессе на выборке, а также взаимосвязи между копинг-стратегией и тревожностью проведены стандартным методом.

Результаты

Показатели реактивной и личностной тревоги у девушек и юношей атлетов и неатлетов были определены при помощи шкалы оценки уровня реактивной и личностной тревожности Спилбергера (State-Trait Anxiety Inventory - STAI (A-State)) (Spielberger, 2008). В начале исследования мы предполагали, что существует разница в психическом, биохимическом и физиологическом функционировании этих двух групп (Kupriyanov, Zhdanov, 2014a; Zhdanov et al., 2016b). В ходе анализа экспериментальных данных, однако, при сравнении групп атлетов и неатлетов юношей статистически достоверных различий не выявлено по всем показателям; такая же ситуация наблюдалась при сравнении выборок женщин: атлетов и неатлетов (Kupriyanov, Zhdanov, 2014b; Zhdanov et al., 2016b). Таким образом, само по себе занятие спортом, вопреки распространенному мнению, в нашем случае скорее не приводит к психофизиологическим или поведенческим изменениям, и группы атлетов и неатлетов для дальнейшего рассмотрения были объединены.

Анализ данных позволяет выявить устойчивые взаимосвязи между тревожностью и рядом физиологических параметров в стрессовой ситуации (Табл. 1). В частности, существует обратная корреляционная связь между тревожностью и функциональным состоянием дыхательной системы (максимальная скорость потока, достигаемая в процессе форсированного выдоха, ПОС, МОС₂₅; ЖЕЛ; ФЖЕЛ (норм)). Таким образом, можно предположить, что чем сильнее экзаменационная ситуация вызывает реактивную тревожность, и чем выше личностная тревожность у индивида, тем меньше будут значения показателей дыхательной системы, что в последствии снижает насыщение крови кислородом и может стать причиной ухудшения результативности деятельности. Также была выявлена корреляционная связь между тревожностью и параметрами крови (гемоглобин, гематокрит, эритроцитарный индекс - МСНС, лимфоциты) и гормонами (тестостерон). В большинстве случаев корреляционная связь носит обратный характер. Таким образом, увеличение тревожности приводит к снижению всех показателей, кроме количества лимфоцитов. По-видимому, эту закономерность можно объяснить тем фактом, что экзаменационная сессия у студентов длится достаточно продолжительное время –

несколько недель. Поэтому длительное воздействие экзаменационного стресса может сказаться на показателях биохимии крови. Однако интенсивность данного вида стресса не является значительной, поэтому он оказывает стимулирующее воздействие на иммунную систему (Garkavi, 1975), а не угнетающее как в случае острого, травматического стресса. Однако, для лучшего понимания этой закономерности необходимы дополнительные исследования.

Таблица 1. Коэффициенты корреляции физиологических параметров с результатами психометрики в ситуации экзаменационного стресса

Физиологические параметры	Реактивная тревожность	Личностная тревожность	Шкала Тейлора
МСНС, г/л	-0.24	-0.32*	-0.46*
Гемоглобин, g/L	-0.38*	-0.47*	-0.53*
Лимфоциты, g/L	0.35*	0.32*	0.42*
Гематокрит, НСТ_%	-0.40*	-0.48*	-0.52*
Тестостерон, нмоль/л	-0.40*	-0.46*	-0.45*
ПОС_л/с_ норм.	-0.40*	-0.44*	-0.43*
ЖЕЛ_выд_л	-0.39*	-0.49*	-0.43*
МОС25_л/с_ норм.	-0.38*	-0.53*	-0.53*
ЖЕЛ_выд_л_ норм.	-0.38*	-0.53*	-0.53*
Ровд_л	-0.37*	-0.40*	-0.35*
МОС50_л/с_ норм.	-0.37*	-0.53*	-0.53*
ОФВ1_л_ норм.	-0.37*	-0.53*	-0.53*
ФЖЕЛ_л	-0.36*	-0.40*	-0.30*
ФЖЕЛ_л_ норм.	-0.36*	-0.54*	-0.53*
СОС_25-75_л/сек_ норма	-0.35*	-0.51*	-0.50*

* - статистически значимые различия показателя у юношей и девушек ($p < 0,05$)

Ниже обсуждаются данные показателей тревожности и копинг-стратегий (см. табл. 2). Как видно из данных таблицы 2, существуют статистически достоверные различия (при $p < 0.001$) в показателях личностной тревожности в группах юношей или девушек. У девушек средний уровень личностной тревожности по выборке выше, чем у юношей. Как следует из данных табл. 2, имеются достоверные различия в реагировании на ситуацию стресса девушек и юношей по показателям копинг - стратегий: «бегство – избегание», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки». Эти различия могут свидетельствовать о различных способах реагирования на ситуацию стресса у мужчин и женщин. Средние значения всех копингов выше в женской выборке (табл. 2). По-видимому, в молодом возрасте девушки в целом обладают более сформированной системой копингов по сравнению со своими ровесниками юношами (Nichiporenko et al., 2016). Авторы другого исследования показали, что использование ряда копинг-стратегий формируется у молодежи только к 19 годам, т.е. к 3-4 курсу (Ledovskaya & Biryukova, 2017; Sagalakova et al., 2016), поэтому можно предположить, что выявленная закономерность связана с некоторыми особенностями психического развития юношей и девушек. Наиболее сильно в женской и мужской выборке по степени выраженности различается стратегия «бегство-избегание», причем средний балл этой стратегии по женской выборке показывает высокую напряженность этого копинга у девушек, что хорошо

согласуются с результатами другого исследования (Ledovskaya & Biryukova, 2017; Nichiporenko et al., 2016;).

Таблица 2. Показатели тревожности и копинг-стратегий у лиц разного пола

Показатели		Среднее юноши	Среднее девушки	Достоверность различий (p-уровень)
Реактивная тревожность		33.76±6.41	36.86±7.62	0.010*
Личностная тревожность		37.38±6.83	41.88±9.05	0.001*
Копинг – стратегия	«Конфронтация»	9.70±2.49	9.94±2.94	0.430
	«Дистанцирование»	8.86±3.10	9.50±2.95	0.225
	«Самоконтроль»	12.71±3.34	13.23±2.84	0.604
	«Поискосоциальной поддержки»	10.26±2.60	11.43±3.50	0.003*
	«Принятие ответственности»	7.14±2.39	8.07±2.15	0.003*
	«Бегство-избегание»	10.89±4.01	12.78±3.65	0.001*
	«Планирование решения проблемы»	13.00±2.59	12.43±2.74	0.186
	«Положительная переоценка»	12.99±3.30	13.80±3.65	0.093

* статистически значимые различия показателя у юношей и девушек ($p < 0,05$)

Обсуждение результатов

Достоверных отличий между выборками атлетов и неатлетов по всем исследованным показателям не выявлено. Это означает, что регулярные физические нагрузки сами по себе не влияют на выбор копинг-стратегии и не связаны с личностной тревожностью. Таким образом, занятие спортом само по себе не приводит к изменениям в поведении. Вероятно, это объясняется тем, что в совладании с ситуациями стресса более важную роль играют когнитивные процессы (осознание ситуации и выбор копинг-стратегии) и индивидуальные физиологические особенности человека (Ledovskaya & Biryukova, 2017; Nichiporenko et al., 2016; Nikolaeva & Kotova, 2011;). Если нет осознания спортивного процесса, то нет и обратной связи для личности и невозможна корректировка поведения.

Существуют отличия между физиологической, биохимической и поведенческой реакцией на стресс у мужчин и женщин (Zhdanov et al., 2016a,b; Zhdanov et al., 2018). В нашей выборке выявлены статистически достоверные различия в реагировании на ситуацию стресса девушек и юношей по показателям: «бегство – избегание», «принятие ответственности», «поиск социальной поддержки» (все значения выше в женской выборке), а так же статистически достоверные различия в показателях личностной тревожности между группами юношей и девушек – у девушек она достоверно выше (см. Табл. 2). Это можно объяснить тем, что девушки более склонны ожидать негативное развитие событий в относительно нейтральных, не содержащих реальной опасности ситуациях. Женская выборка более активно использует стратегию поиска социальной поддержки, что предполагает попытки разрешения проблемы за счет взаимодействия с другими людьми, поиска информационной, эмоциональной и действенной поддержки, ожидания внимания, совета, сочувствия. При высоких значениях этого копинга, существует вероятность и повышенных ожиданий по отношению окружению и формированию зависимости от мнения окружающих. Также в женской выборке более выражена стратегия

принятия ответственности, что предполагает признание своего вклада созданию проблемной ситуации и как следствие ответственности за процесс ее разрешения. В некоторых случаях чрезмерное преобладание данной стратегии может приводить к неоправданному самообвинению, самокритике и чувству неудовлетворенности собой. Это - фактор риска для развития депрессивных состояний, и, как следствие, риск развития депрессий выше у девушек (Gallego et al., 2014). Наши данные по выраженности этих трех копинг-стратегий и корреляции их с ЛТ и РТ у студентов первых курсов согласуются с результатами работы (Ledovskaya & Birjukova, 2017) по корреляции этих копингов с ЛТ и РТ с использованием тех же опросников (в частности, взаимосвязь копинга «принятие ответственности» с ЛТ в их исследовании 0,334; у нас коэффициент корреляции был равен 0,360, Табл. 3) у студентов первого курса педагогического института. Следует отметить, что нами не выявлено значимых корреляций физиологических параметров ни с одной из изученных копинг-стратегий. Наиболее сильно в женской и мужской выборке отличается степень выраженности стратегии бегство-избегание: средний балл этой стратегии по женской выборке свидетельствует о высокой напряженности этого копинга (см. Табл. 2). Девушки больше используют копинги отрицание проблемы, фантазирование, неоправданные ожидания, отвлечения и другие для преодоления отрицательных переживаний при трудностях. Стратегия бегство-избегание зачастую трактуется как неадаптивная, однако в определенных ситуациях она может нести определенную пользу, например, при острых стрессогенных ситуациях (Grego et al., 2016) или на поздних, 3 и 4 курсах (Ledovskaya & Birjukova, 2017). В последней работе выражается мнение, что студентам необходимо и удастся избежать закрепления тревожности как личностного образования и научиться трансформировать тревожность в активную целенаправленную деятельность.

Реактивная и личностная тревожности связаны со стратегией бегство-избегание, как у девушек, так и у юношей (Табл. 2). Причем РТ связана корреляционной связью с «положительной переоценкой» у девушек, и с конфронтативным копингом - у юношей, а личностная тревожность у обоих полов связана корреляционной связью с копингом «принятием ответственности». Остальные копинг-стратегии не имели достоверных различий в выборке юношей и девушек, хотя все значения копингов, кроме «конфронтативного копинга», выше в женской группе. По-видимому, в молодом возрасте, девушки в целом обладают более сформированной системой копингов по сравнению со своими ровесниками юношами (Fond et al., 2018).

Как показало наше исследование, средние значения по уровню тревожности статистически достоверно отличаются в группе юношей и девушек (табл. 2). Согласно этим, данным девушки более тревожны чем юноши, возможно, это связано с физиологией половых различий. Поэтому мужчины показывают более высокую устойчивость к стрессовым нагрузкам на уровне физиологического реагирования. Эта стрессоустойчивость не коррелирует значимо ни с личностными копинг-стратегиями, ни с личностной и реактивной тревожностью в целом, а обусловлена физиологическими параметрами. Проведенные нами вычисления процентной выраженности уровней самооценки тревожности на выборке подтверждают больший уровень как реактивной, так и личностной тревожности у девушек при экзаменационном стрессе, чем у юношей и дают 3-4-кратное превышение числа девушек над юношами при высоком уровне тревожности. Так, для степени выраженности реактивной тревожности распределение числа девушек и юношей было следующим (в %): для низкого уровня - 14,52% (девушки) и 28,42% (юноши); умеренного уровня - 65, 32 и 67,37, соответственно; и для высокого уровня - 20,16 и 4,21, соответственно. Для степени выраженности личностной

тревожности распределение оказалось следующим: для низкого уровня – 4,84% (девушки) и 16,84% (юноши); умеренного уровня – 54,03 и 71,58; и для высокого уровня – 41,13 и 11,58, соответственно.

Рассмотрение корреляций с физиологическими параметрами позволяет сделать вывод о том, что при экзаменационном стрессе, существует корреляционные связи тревожности с уровнем тестостерона и рядом физиологических параметров (Табл. 3). Уровень тестостерона в условиях стресса показывает значимую корреляцию с личностной тревожностью (Табл.2). Если говорить о взаимосвязи физиологических параметров и психологических показателей, то нами не выявлено значимых корреляций физиологических характеристик ни с одной из копинг-стратегий. Таким образом, физиологические показатели не оказывают решающее значение на выбор стратегии поведения в стрессовой ситуации. Однако, как было выше сказано, существует корреляционная связь между тревожностью и целым рядом физиологических параметров (Табл.1). Так как тестирование для индивида является своеобразной самооценкой своего состояния и поведения, то полученные данные по тесту отражают осознаваемые им психические процессы, состояния и свойства. Поэтому значения по тесту тревожности девушек и юношей отражают осознание тревоги, которая проявляется, не только в поведении, но и виде физиологических реакций, например: учащенное сердцебиение, дрожь в руках, усиленное потоотделение, чувство слабости, головокружение и т.д. В этом смысле, полученные значения по шкале тревожности являются осознанием физиологического состояния организма и проявлением полового различия, именно этим можно объяснить выявленную связь между физиологическими параметрами и тревожностью.

Таблица 3. Коэффициенты корреляции копинг-стратегий и тревожности в ситуации экзаменационного стресса

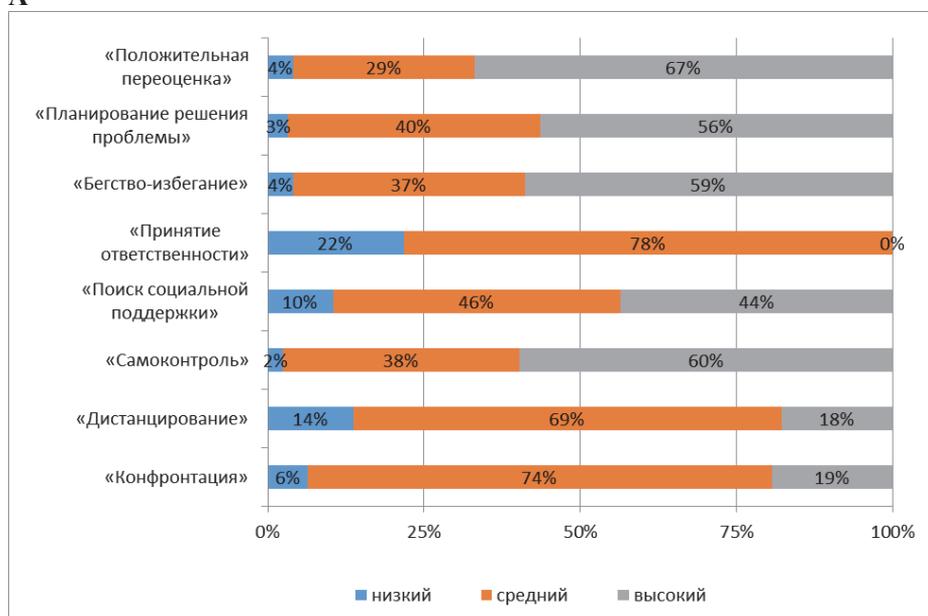
Копинг-стратегии	Реактивная тревожность	Личностная тревожность	Шкала Тейлора
«Конфронтация»	0.10	0.25	0.29
«Дистанцирование»	0.23	0.14	0.15
«Самоконтроль»	-0.17	-0.10	-0.02
«Поисксоциальной поддержки»	0.11	0.28	0.27
«Принятие ответственности»	0.17	0.36*	0.29
«Бегство-избегание»	0.33*	0.48*	0.50*
«Планирование решения проблемы»	-0.15	-0.29	-0.12
«Положительная переоценка»	-0.01	-0.09	-0.04

* - статистически значимая взаимосвязь между копинг-стратегией и тревожностью ($p < 0,05$)

Нами была также выявлена корреляция между тревожностью и некоторыми копинг-стратегиями (см. Табл. 3), что с достоверностью подтверждает выводы из данных Таблицы 2 о том, что у девушек выше личностная тревожность и выше напряженность в реагировании на ситуацию стресса по показателям копинг - стратегий: «бегство – избегание» и «принятие ответственности». В Табл. 3 приведены коэффициенты корреляции восьми копинг-стратегий для реактивной и личностной тревожности в ситуации экзаменационного стресса для выборки в целом. Из этих данных следует, что статистически значимая взаимосвязь между копинг-стратегии-

ей и тревожностью ($p < 0,05$) выявлена для копингов «принятие ответственности» (личностная) и «бегство-избегание» (реактивная и личностная). В каждой группе юношей и девушек мы выделили подгруппы с низким, средним и высоким уровнем напряженности копинг-стратегии и оценили их в % соотношении (Рис.). Эти результаты дополняют данные таблиц 2 и 3 и свидетельствуют об актуальности исследования проблемы. На рисунке приведены диаграммы распределения групп выборки по степени напряженности копингов у девушек (А) и юношей (Б)

А



Б

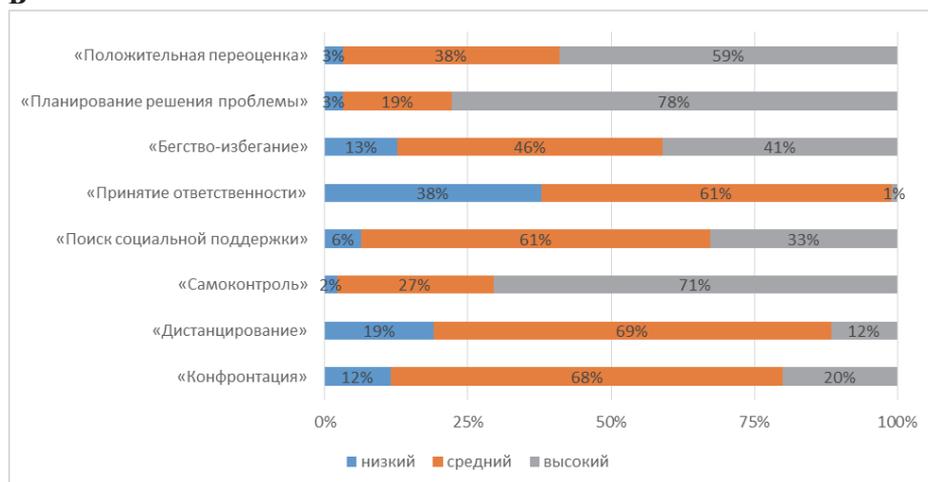


Рисунок. Диаграммы распределения групп выборки по степени напряженности копинга: А – девушек и Б – юношей (данные выражены в % - ось X)

(данные выражены в %, ось X). Из представленных данных следует, что процент выраженности применяемости у девушек значительно выше по степени напряженности для копинг-стратегий «бегство-избегание» (59% против 41% юношей) и «поиск социальной поддержки» (44% против 33%). Выявленные закономерности можно объяснить тем, что состояние тревожности (как результат экзамена) проявляется не только на уровне физиологических реакций, но и на уровне поведения индивида.

Таким образом, можно сделать вывод, что тревожность (осознаваемый ее уровень) является связующим звеном между копинг-стратегиями и физиологическими показателями. Изменение уровня тревожности связано с изменением поведения в стрессовой ситуации и с изменением ряда физиологических показателей организма. Причем эти физиологические изменения характерны для ситуаций как кратковременного (дыхательная система), так и для хронического стресса (гормоны, биохимия крови).

Выводы

Тревожность (ее самооценка) при экзаменационном стрессе является связующим звеном между физиологическими параметрами и поведением, т.к. существуют корреляционные зависимости между тревогой и физиологическими параметрами и тревогой и копинг-стратегиями.

Регулярные физические нагрузки не влияют на выбор копинг-стратегии и не связаны с личностной тревожностью. Само занятие спортом не приводит к изменениям в поведении, что связано с тем, что в выборе копинг-стратегии большую роль играют когнитивные процессы. В то же время, ряд физиологических особенностей (состав крови, особенности дыхания) значимо связаны с личностной тревожностью.

Выявлены отличия у девушек и юношей в предпочтении следующих копинг-стратегий: бегство – избегание, принятие ответственности, поиск социальной поддержки. Остальные копинг-стратегии не имеют достоверных различий в выборке юношей и девушек, хотя все значения копингов, кроме конфронтативного копинга, выше у девушек.

Выявлены различия в уровне личностной тревожности у девушек и юношей: девушки более тревожны, чем юноши. У девушек высока вероятность уклоняющегося поведения – «бегство-избегание» - или дистанцирования при наличии высокой личностной или реактивной тревожности. Стрессовые ситуации (экзамен) в целом лучше переживаются юношами.

Источник финансирования

Выполнение исследования, включая психологическую часть, поддержано средствами госзадания Казанского (Приволжского) федерального университета № 19.9777.2017/8.9., а также Институтом перспективных исследований МПГУ, Москва (Р.В.К. и М.Я.И.).

Благодарности

Авторы благодарят В.Ю. Сыромятникову (К(П)ФУ) и И.И. Ахметова (КГМУ) за помощь в исследовании.

Исследование пациентов студентов было проведено в соответствии с принципами Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации в редакции 1996 г.

Список литературы

- Абрамян Х.Т., Минасян С.М. Корректирующий эффект ароматерапии на индексы вариабельности сердечного ритма у студентов при экзаменационном стрессе // Гигиена и Санитария. – 2016. – Т. 95. – № 6. – С. 563-568.
- Бобрисцева-Пушкина Н. Д., Кузнецова Л. Ю., Попова О. Л., Силаев А. А. Экзаменационный стресс и факторы, его определяющие, у старших школьников // Гигиена и санитария. – 2015. – Т. 94. – №. 3. – С. 67-69.
- Габдреева Г.Ш. Место тревожности в структуре развивающейся психологической защиты личности // Уч. записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – Т. 154. – Кн. 6. – С. 233-243.
- Гаркави Л.Х. Об общей неспецифической адаптационной “реакции активации”, способствующей борьбе организма с опухолью. Вопросы клинической онкологии и нейроэндокринных нарушений при злокачественных новообразованиях. – Ростов-на-Дону: Ростовское кн. изд., 1968. – С. 341-348.
- Геворкян, Э. С., Даян, А. В., Адамян, Ц. И., Григорян, С. С., & Минасян, С. М. Влияние экзаменационного стресса на психофизиологические показатели и ритм сердца студентов // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2003. – Т. 53. – №. 1. – С. 46-50.
- Двоеносов В.Г. Особенности реакции кардиореспираторной системы и регуляции сердечного ритма у студентов при гипервентиляции // Технологии Живых Систем. – 2009. – Т. 6. – № 6. – С. 17-20.
- Джебраилова Т.Д. Спектральные характеристики ЭЭГ у студентов с различной личностной тревожностью в ситуации экзаменационного стресса // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2003. – Т. 53. – № 4. – С. 495-502.
- Жданов Р.И., Двоеносов В.Г., Сыромятникова В.Ю. Гендерные особенности восприятия экзамена как стресса у здоровых добровольцев: вариабельность сердечного ритма и тромбодинамика // Acta Naturae. – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 138.
- Жданов, Р. И., Дойникова, А. Н., Жданова, С. И., Чернохостов, Ю. В., Гаджиева, Э. С., & Двоеносов, В. Г. Корреляция параметров системы гемостаза и вегетативной нервной системы при экзаменационном стрессе // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2016. – Т. 66. – №. 2. – С. 202-208.
- Куприянов Р.В., Жданов Р.И. Стресс и аллостаз: проблемы, перспективы и взаимосвязь // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2014. – Т. 64. – № 1. – С. 21-31.
- Ледовская Т.В., Бирюкова Д.А. Взаимосвязь совладающего поведения и показателей тревожности у студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 2. – С. 233-237.
- Мильман В.Э. Стресс и личностные факторы регуляции деятельности // Стресс и тревога в спорте. – М.: ФИС, 1983. – С. 24-46.
- Николаева Е.И., Котова С.А. Сравнительный психофизиологический анализ функционального состояния студентов разных форм обучения в педагогическом вузе // Вопросы психологии. – 2011. – № 4. – С. 24-32.
- Ничипоренко Н.П., Куприянов Р.В., Нугманова Д.Р. Метакогнитивные процессы в структуре совладающего поведения личности // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: тезисы докладов, Светлогорск, 20-24 июня 2016 г. – Светлогорск, 2016. – С. 454-455.
- Прихожан А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая Наука и Образование. – 1998. – № 2. – С. 11-17.
- Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.
- Прохоров А.О., Чернов А.В., Юсупов М.Г. Влияние напряжённости учебной ситуации на структурно-функциональную организацию познавательных состояний субъекта // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – Т. 155. – Кн. 6. – С.185-196.
- Прохоров А.О., Юсупов М.Г. Взаимосвязь метапознания и психических состояний в ситуации экзаменов // Образование и саморазвитие. – 2014. – № 1-39. – С. 22-27.

- Сагалакова О. А., Труевцев Д. В., Стоянова И. Я., Терехина О. В., Шухлова Ю. А. Социальная тревога в подростковом и юношеском возрасте в контексте психологической безопасности // Вопросы психологии. – 2016. – №. 6. – С. 63-75.
- Сидоров К.Р. Тревожность как психический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, социология, психология, педагогика. – 2013. – Вып. 2. – С.42-52.
- Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги. // Тревога и тревожность: учебное пособие / под ред. В.М. Астапова. – Санкт-Петербург: Пер Сэ, 2008. – С. 85-99.
- Сунцова Я.С. Особенности психологических защит и копинг-стратегии мужчин и женщин // Вестник Удмуртского университета. – 2014. – Вып. 3. – С. 50-60.
- Умрюхин Е. А., Джебраилова Т. Д., Коробейникова И. И., Иванова Л. В. Электроэнцефалографические корреляты индивидуальных различий эффективности целенаправленной деятельности студентов в экзаменационной ситуации // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2005. – Т. 55. – №. 2. – С. 189-196.
- Фефетова Е. В., Терешков П. П., Плотникова О. К. Стафеев А. Н., Семенов А. В., Свистунова Н. М., Иванов М. О. Влияние экзаменационного стресса на развитие эндотелиальной дисфункции и образование коагратов тромбоцитов и лейкоцитов // Рос. Физиол. Журнал им. И.М. Сеченова. - 2015. - Т. 101. - № 1. - С. 134-139.
- Ханин Ю.Л. Исследование тревоги в спорте // Вопросы психологии. – 1978. – № 6. – С. 94-106.
- Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 464 с.
- Щербатых Ю.В. Влияние параметров высшей нервной деятельности студентов на характер протекания экзаменационного стресса // Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова. – 2000. – Т. 50. – № 6. – С. 959-965.
- Amirkhan J. H. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator // Journal of personality and social psychology. – 1990. – Т. 59. – №. 5. – С. 1066-1074.
- Cohen M., Khalaila R. Saliva pH as a biomarker of exam stress and a predictor of exam performance // Journal of Psychosomatic Research. – 2014. – Т. 77. – №5. – С. 420-425.
- Concerto C., Patel D., Infortuna C., Chusid E., Muscatello M. R., Bruno A., ... & Battaglia F. Academic stress disrupts cortical plasticity in graduate students // Stress. – 2017. – Т. 20. – № 2. – С. 212-216.
- Crego A., Carrillo-Diaz M., Armfield J. M., Romero, M. Stress and academic performance in dental students: the role of coping strategies and examination-related self-efficacy // Journal of dental education. – 2016. – Т. 80. – №. 2. – С. 165-172.
- Davydov, D. M., Zhdanov, R. I., Dvoenosov, V. G., Kravtsova, O. A., Voronina, E. N., & Filipenko, M. L. Resilience to orthostasis and haemorrhage: a pilot study of common genetic and conditioning mechanisms // Scientific reports. – 2015. – Т. 5. – С. 10703.
- Deschodt-Arsac V., Lalanne R., Spiluttini B., Bertin C., Arsac L. M. Effects of heart rate variability biofeedback training in athletes exposed to stress of university examinations // PloS one. – 2018. – Т. 13. – №. 7.
- Dimitriev D.A, Saperova E.V, Dimitriev A.D. State anxiety and nonlinear dynamics of heart rate variability in students // PLOS One. – 2016. – Т. 11. – №1.
- Doerr J. M., Ditzen B., Strahler J., Linnemann A., Ziemek J., Skoluda N. ... Nater U. M. Reciprocal relationship between acute stress and acute fatigue in everyday life in a sample of university students // Biological psychology. – 2015. – Т. 110. – С. 42-49.
- Fond G., Bourbon A., Auquier P., Micoulaud-Franchi J. A., Lançon C., Boyer L. Venus and Mars on the benches of the faculty: Influence of gender on mental health and behavior of medical students. Results from the BOURBON national study //Journal of affective disorders. – 2018. – Т. 239. – С. 146-151.
- Frydenberg E., Lewis R. Teaching coping to adolescents: when and to whom? // The American Educational Research Journal. – 2000. – Т. 37. – №3. – С. 727-745.
- Gallego J., Aguilar-Parra J. M., Cangas A. J., Langer Á. I., Mañas I. Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students // The Spanish journal of psychology. – 2014. – Т. 17. – С. 1-6.

- Kötter, T., Wagner, J., Brüheim, L., & Voltmer, E. Perceived Medical School stress of undergraduate medical students predicts academic performance: an observational study // *BMC medical education*. – 2017. – T. 17. – №. 1. – C. 256.
- Kupriyanov R.V., Zhdanov R.I. The Eustress concept: problems and outlooks // *World Journal of Medical Sciences*. – 2014. – T. 11. – №2. – C. 179-185.
- La Fratta I., Tatangelo R., Campagna G., Rizzuto A., Franceschelli S., Ferrone A., ... & Grilli A. The plasmatic and salivary levels of IL-1 β , IL-18 and IL-6 are associated to emotional difference during stress in young male // *Scientific reports*. – 2018. – T. 8. – №. 1. – C. 1-10.
- Lazarus R.S., Folkman S. Coping and adaptation // *The handbook of behavioral medicine* / In: W.D. Gentry (ed). – N.Y.: Guilford, 1984. – C. 282-325.
- Lazarus R.S., Folkman S. Transactional theory and research on emotion and coping // *European Journal of Personality*. – 1987. – T. 1. – C. 141-169.
- Maydych V., Claus M., Dychus N., Ebel M., Damaschke J., Diestel S., ... Watzl C. Impact of chronic and acute academic stress on lymphocyte subsets and monocyte function // *PloS one*. – 2017. – T. 12. – №. 11.
- Maykrantz S.A., Houghton J.D. Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills // *Journal of American College Health*. – 2018. – T. 26. – C. 1-8.
- McInnis O. A., McQuaid R. J., Matheson K., Anisman, H. Relations between plasma oxytocin, depressive symptoms and coping strategies in response to a stressor: the impact of social support // *Anxiety, Stress, & Coping*. – 2017. – T. 30. – №. 5. – C. 575-584.
- Ringeisen T., Lichtenfeld S., Becker S., Minkley N. Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol // *Anxiety Stress Coping*. – 2018. – T. 27. – C.1-17.
- Spielberger C.D. *Anxiety: Current trends in theory and research*. – N.Y.: Academic Press, 1972. – C. 24-55.
- Strack J., Esteves F. Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals // *Anxiety Stress Coping*. – 2015. – T. 28. – №2. – P. 205-214.
- Vajda C., Haas J., Fazekas C. Admission exam at a medical school: correlation between symptoms of somatization and performance // *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*. – 2017. – T. 63. – №2. – C. 213-218.
- Wu J., Yuan Y., Duan H., Qin S., Buchanan T. W., Zhang K., Zhang, L. Long-term academic stress increases the late component of error processing: An ERP study // *Biological psychology*. – 2014. – T. 99. – C. 77-82.
- Zhdanov R. I., Kupriyanov R. V., Zhdanova S. I., Dvoenosov V. G. Relationship between haemostasis parameters and anxiety under examination stress: A pilot study // *Indian Journal of Hematology and Blood Transfusion*. – 2018. – T. 34. – №. 4. – C. 727-730.

References

- Abramyan, H. T., & Minasyan, S. M. (2016). Corrective effect of aromatherapy onto indexes of heart rate variability in students under examination stress. *Gigiena i sanitariya - Hygiene and Sanitation*, 95(6), 563-568.
- Amirhkan, J. H. (1990). A factor analytically derived measure of coping: The coping strategy indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(5), 1066-1074.
- Borisheva-Pushkina, N. D., Kuznetsova, L. I., Popova, O. L., & Silaev, A. A. (2015). The study of the dangerous level of exam stress, and the factors that determine it at high school students. *Gigiena i sanitariya - Hygiene and Sanitation*, 94(3), 67-69.
- Cohen, M., & Khalaila, R. (2014). Saliva pH as a biomarker of exam stress and a predictor of exam performance. *Journal of Psychosomatic Research*, 77(5), 420-425.
- Concerto, C., Patel, D., Infortuna, C., Chusid, E., Muscatello, M.R, Bruno, A., Zoccali, R., Aguglia, E., & Battaglia, F. (2017). Academic stress disrupts cortical plasticity in graduate students. *Stress*, 20(2), 212-216.
- Crego, A., Carrillo-Diaz, M., Armfield, J.M., & Romero, M. (2016). Stress and academic performance in dental students: The role of coping strategies and examination-related self-efficacy. *The Journal of Dental Education*, 80(2), 165-172.

- Davydov, D. M., Zhdanov, R. I., Dvoenoso, V. G., Kravtsova, O. A., Voronina, E. N., & Filipenko M. L. (2015). Resilience to orthostasis and haemorrhage: A pilot study of common genetic and conditioning mechanisms. *Scientific Reports*, 5, 10703.
- Deschodt-Arsac, V., Lalanne, R., Spiluttini, B., Bertin, C., & Arsac, L. M. (2018). Effects of heart rate variability biofeedback training in athletes exposed to stress of university examinations. *PLOS One*, 13(7).
- Dimitriev, D. A., Saperova, E. V., & Dimitriev, A. D. (2016). State anxiety and nonlinear dynamics of heart rate variability in students. *PLOS One*, 11(1).
- Doerr, J. M., Ditzen, B., Strahler, J., Linnemann, A., Ziemek, J., Skoluda, N., Hoppmann, C. A., & Nater, U. M. (2015). Reciprocal relationship between acute stress and acute fatigue in everyday life in a sample of university students. *Biological Psychology*, 110, 42-49.
- Dvoenoso, V. G. (2009). Peculiarities of the reaction of the cardiorespiratory system and regulation of the heart rate at students under hyperventilation. *Tekhnologii zhivikh system - Technologies of Living Systems*, 6(6), 17-20.
- Dzhebrailova, T. D. (2003). Spectral characteristics of EEG at students with different personal anxiety under exam stress. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I. P. Pavlova - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 53(4), 495-502.
- Fefetova, E. V., Tereshkov, P. P., Plotnikova, O. K., Stafeev, A. N., Semenov, A. V., Svistunova, N. M., & Ivanov, M. O. (2015). The effect of exam stress onto the development of endothelial dysfunction and the formation of platelet and white blood cell coaggregates. *Rossiiskii fiziologicheskii zhurnal imeni I.M. Sechenova - Russian Journal Physiology*, 101(1), 134-139.
- Fond, G., Bourbon, A., Auquier, P., Micoulaud-Franchi, J. A., Lançon, C., & Boyer, L. (2018). Venus and Mars on the benches of the faculty: Influence of gender on mental health and behavior of medical students. Results from the BOURBON national study. *Journal of affective disorders*, 239, 146-151.
- Frydenberg, E., & Lewis, R. (2000). Teaching coping to adolescents: when and to whom? *American Educational Research Journal*, 37(3), 727-745.
- Gabdreeva, G. Sh. (2012). The place of anxiety in the structure of the developing psychological defense of personality. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta. Seria Gumanitarnie nauki - Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 154(6), 233-243.
- Gallejo, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, Á. I., Mañas, I. (2014). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, 1-6.
- Garkavi, L. H. (1968). *About the general non-specific adaptive "activation reaction" that promotes the body's fight against the tumor. Clinical oncology and neuroendocrine disorders in malignant neoplasms*. Rostov-on-Don: Rostovskoye knizhnoye izdatel'stvo.
- Gevorkyan, E. S., Dayan, A. V., Adamyan, Ts. I., Grigoryan, S. S., & Minasyan, S. M. (2003). The impact of exam stress on the psychophysiological indicators and heart rate of students. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I.P. Pavlova - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 53(1), 46-50.
- Hanin, Yu. L. (1978). The study of anxiety in sports. *Voprosy Psichologii*, 6, 94-106.
- Horni, K. (2004). *The neurotic personality of our time. Introspection*. Moscow: Airis-Press.
- Kötter, T., Wagner, J., Brühem, L., & Voltmer, E. (2017). Perceived Medical School stress of undergraduate medical students predicts academic performance: an observational study. *BMC Medical Education*, 17(1), 256.
- Kupriyanov, R. V., & Zhdanov, R. I. (2014a). Stress and allostasis: problems, outlooks and interrelationship. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I.P. Pavlova - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 64(1), 21-31.
- Kupriyanov, R. V., & Zhdanov, R. I. (2014b). The Eustress concept: problems and outlooks. *World Journal of Medical Sciences*, 11(2), 179-185.
- La Fratta, I., Tatangelo, R., Campagna, G., Rizzuto, A., Franceschelli, S., Ferrone, A., ... Pesce, M. (2018). The plasmatic and salivary levels of IL-1 β , IL-18 and IL-6 are associated to emotional difference during stress in young male. *Scientific Reports*, 8(1), 1-10.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Coping and adaptation. The handbook of behavioral medicine*. N.Y.: Guilford.

- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotion and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141-169.
- Ledovskaya, T. V., & Biryukova, D. A. (2017). The interrelationship of coping behavior and indicators of anxiety at university students. *Yaroslavskii Pedagogicheskii Vestnik - Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2, 233-237.
- Maydych, V., Claus, M., Dychus, N., Ebel, M., Damaschke, J., Diestel, S., ... Watzl, C. (2017). Impact of chronic and acute academic stress on lymphocyte subsets and monocyte function. *PLOS One*, 12(11).
- Maykrantz, S. A., & Houghton, J. D. (2018). Self-leadership and stress among college students: Examining the moderating role of coping skills. *Journal of American College Health*, 26, 1-8.
- McInnis, O. A., McQuaid, R. J., Matheson, K., & Anisman, H. (2017). Relations between plasma oxytocin, depressive symptoms and coping strategies in response to a stressor: the impact of social support. *Anxiety Stress Coping*, 30(5), 575-584.
- Milman, V. E. (1983). Stress and personality factors of regulation of activity. In V.E. Milman (ed.), *Stress and Anxiety in Sports* (pp. 24-46). Moscow: FIS.
- Nichiporenko, N. P., Kupriyanov, R. V., & Nugmanova, D. R. (2016). Metacognitive processes in the structure of personality coping behavior. In Yu.I. Alexandrov, K.V. Anokhin (eds.), *Proceedings of the Seventh International Conference on Cognitive Science* (pp. 454-455). Svetlogorsk.
- Nikolaeva, E. I., & Kotova, S. A. (2011). Comparative psychophysiological analysis of the functional condition of students of different forms of training at pedagogical university. *Voprosy Psichologii*, 4, 24-32.
- Prikhozhan, A. M. (1998). Reasons, prevention and overcoming of anxiety. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie - Psychological Science and Education*, 2, 11-17.
- Prikhozhan, A. M. (2000). *Anxiety in children and adolescents: the psychological nature and age dynamics*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute.
- Prohorov, A. O., & Yusupov, M. G. (2014). The interrelationship of metacognition and mental conditions under examination. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and Self-Development*, 1(39), 22-27.
- Prohorov, A. O., Chernov, A. V., & Yusupov, M. G. (2013). The influence of the tension of the educational condition onto the structural-functional organization of the cognitive states of the subject. *Uchenye Zapiski Kazanskogo universiteta. Seria Gumanitarnie Nauki - Proceedings of Kazan University. Humanities Series*, 155(6), 185-196.
- Ringeisen, T., Lichtenfeld, S., Becker, S., & Minkley, N. (2018). Stress experience and performance during an oral exam: the role of self-efficacy, threat appraisals, anxiety, and cortisol. *Anxiety Stress Coping*, 27, 1-17.
- Sagalakova, O. A., Truevtsev, D. V., Stoyanova, I. Ya., Terekhina, O. V., & Shukhlova, Yu. A. (2016). Social anxiety in adolescence and youth in the context of psychological safety. *Voprosy Psichologii*, 6, 63-75.
- Shcherbatyih, Yu. V. (2000). The influence of the parameters of higher nervous activity at students onto the nature of the course of exam stress. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I.P. Pavlov - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 50(6), 959-965.
- Sidorov, K. R. (2013). Anxiety as a mental phenomenon. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta - Bulletin of Udmurt University*, 2, 42-52.
- Spielberger, C. D. (1972). *Anxiety: Current trends in theory and research*. N.Y.: Academic Press.
- Spielberger, C. (2008). Conceptual and methodological problems of anxiety research. In V. M. Astapov (ed.), *Stress and Anxiety* (pp. 85-99). Saint Petersburg: Per se.
- Strack, J., & Esteves, F. (2015). Exams? Why worry? Interpreting anxiety as facilitative and stress appraisals. *Anxiety Stress Coping*, 28(2), 205-214.
- Suntsova, Ya. S. (2014). Peculiarities of psychological defense and coping - strategies of men and women. *Vestnik Udmurtskogo Universiteta - Bulletin of Udmurt University*, 3, 50-60.
- Umryuhin, E. A., Dzhebrailova, T. D., Korobeynikova, I. I., & Ivanova, L. V. (2005). Electroencephalographic correlates of individual differences in the effectiveness of targeted student activity under exam situation. *Zhurnal vysshei nervnoi deiatelnosti imeni I.P. Pavlov - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 55(2), 189-196.

- Vajda, C., Haas, J., & Fazekas, C. (2017). Admission exam at a medical school: correlation between symptoms of somatization and performance. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin und Psychotherapie*, 63(2), 213-218.
- Wu, J., Yuan, Y., Duan, H., Qin, S., Buchanan, T. W., Zhang, K., & Zhang, L. (2014). Long-term academic stress increases the late component of error processing: an ERP study. *Biological Psychology*, 99, 77-82.
- Zhdanov, R. I., Dvoenosov, V. G., & Syiromyatnikova, V. Yu. (2016a). Gender peculiarities of exam perception as stress at healthy volunteers: heart rate variability and thrombodynamics. *Acta Naturae*, 8(1), 138.
- Zhdanov, R. I., Doynikova, A. N., Zhdanova, S. I., Chernohvostov, Yu. V., Gadzhieva, E. S., & Dvoenosov, V. G. (2016b). Correlation of parameters of the hemostasis system and the autonomic nervous system under exam stress. *Zhurnal vyssei nervnoi deiatelnosti imeni I.P. Pavlova - I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*, 66(2), 202-208.
- Zhdanov, R. I., Kupriyanov, R. V., Zhdanova, S. I., & Dvoenosov, V. G. (2018). Relationship between haemostasis parameters and anxiety under examination stress: A Pilot study. *Indian Journal of Hematology and Blood Transfusion*, 34(4), 727-730.

Преодоление трудностей чтения научных публикаций на иностранном языке: опыт разработки и внедрения обучающего семинара

Яна Б. Емельянова

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
Нижний Новгород, Россия*

E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1415-7343>

DOI: 10.26907/esd15.2.07

Аннотация

В настоящее время обучение в вузе предполагает активное использование научных публикаций как на родном, так и на иностранном языках в рамках изучения учебных дисциплин и проведения собственных исследований студентов. Чтение научных статей на иностранном языке может быть сопряжено с определенными трудностями, в значительной степени снижающими эффективность работы с иноязычными источниками и вызывающими негативное отношение студентов. В данной статье предпринимается попытка разработки типологии трудностей, с которыми сталкиваются студенты при чтении англоязычных научных статей, на основе анализа и систематизации результатов исследований, посвященных данной проблеме. В работе описывается разработанный и апробированный автором семинар, ориентированный на преодоление трудностей процессуального характера и направленный на обучение студентов использованию комплекса стратегий эффективного чтения научной исследовательской статьи. Результаты апробации семинара свидетельствуют о повышении продуктивности работы студентов с иноязычными источниками, формировании более положительного отношения к данному виду работы, а также о повышении их уверенности в своих силах.

Ключевые слова: академическое чтение, исследовательская статья, структура статьи, структура абзаца, приемы чтения, подход к чтению

Overcoming difficulties in reading academic articles in a foreign language: designing and running a training workshop

Yana B. Emelyanova

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1415-7343>

DOI: 10.26907/esd15.2.07

Abstract

Students in degree programmes are required to read primary research literature and analyse information provided in those articles. However, reading a scientific paper can be a challenging task associated with difficulties which affect students' ability to read academic articles effectively and decrease their motivation. Consequently, students find it difficult to make sense of scientific literature and experience frustration when reading research articles. This article proposes a typology of difficulties associated with reading academic articles based on the analysis of previous research studies in the field. It describes a training workshop designed for second-year undergraduate

students in a Bachelor of Arts degree in Management. The workshop is aimed at teaching students to use a number of strategies for increasing reading speed, learning to navigate the text and improving reading comprehension. The workshop outcomes suggest that the students have acquired new reading techniques, developed a deeper approach to reading, learned to search for specific information and become more confident readers.

Keywords: academic reading, research article, article structure, paragraph structure, reading techniques, approach to reading

Введение

В настоящее время работа с научными статьями, в частности на английском языке, становится неотъемлемым элементом обучения в вузе. Подобная тенденция объясняется несколькими причинами.

Во-первых, научные статьи являются источником актуальной информации в определенной области знаний и могут с успехом использоваться для дополнения материалов основного курса. Использование научных публикаций позволяет продемонстрировать наглядную связь между изучаемым предметом и реальной практикой, подчеркнуть интерес к актуальным проблемам дисциплины со стороны научного сообщества, сделать дисциплину более «жизненной».

Во-вторых, использование научных материалов позволяет отойти от традиционной модели «передачи знаний» от преподавателя к студентам и обеспечить большую интеллектуальную активность студентов в учебном процессе, развитие навыков критического мышления, умение анализировать различные точки зрения относительно рассматриваемой проблемы.

В-третьих, работа с научными статьями оказывает положительное влияние на всестороннее развитие студентов. С одной стороны, использование научных материалов способствует повышению академической успешности студентов в целом. Было установлено, что студенты, испытывающие трудности с чтением академических статей, имеют низкие шансы быть успешными в учебе (Pretorius, 2005). Кроме того, умения работы с научными материалами являются предшественниками умений академического письма и в значительной степени определяют его качество (Niven, 2005).

С другой стороны, как показали результаты опроса, проведенного среди выпускников вузов в США и Великобритании, работа с научными статьями способствует развитию ряда навыков, востребованных работодателями. Участниками опроса были отмечены следующие: а) способность самостоятельно продолжать обучение; б) аналитические навыки, необходимые для решения жизненных ситуаций; в) само-мотивация, подразумевающая умение действовать, не дожидаясь указаний; г) уверенность в способности успешно справляться с новыми и неизвестными ситуациями (Loktev, 2017, p. 14).

В-четвертых, чтение научных статей закладывает основы для самостоятельной научной работы, т.к. научные материалы служат в качестве «образца» для разработки и описания экспериментов, написания собственных научных работ.

Однако чтение научных статей на иностранном языке может представлять определенные трудности для студентов, что не всегда учитывается преподавателями, но, тем не менее, может существенно снижать мотивацию студентов к работе с иноязычными источниками и саму эффективность такой работы. При этом студенты (и преподаватели) могут понимать наличие проблемы в целом, но не всегда четко осознают конкретные типы трудностей. **Целью** данной статьи является:

1) разработка типологии трудностей, с которыми сталкиваются студенты при чтении англоязычных научных статей;

2) описание разработанной автором методики для решения некоторых из обозначенных проблем.

Типология трудностей чтения научных статей

Чтение научных статей представляет собой сложный вид деятельности и может вызывать значительные трудности у студентов. Исследования показывают, что сложности могут возникать:

а) у большинства студентов (Borland and Pearce, 1999; McLoughlin, 1995; Rachal et al., 2007);

б) в особенности при чтении на неродном языке (Fujimoto et al., 2011; Kuo, 2011; Young & Schartner, 2014);

в) с большей вероятностью у студентов бакалаврских программ (Hermida, 2009; Hubbard & Dunbar, 2017).

Опираясь на обзор и систематизацию результатов значительного количества исследований, посвященных данной проблеме, мы предлагаем выделять следующие типы трудностей, с которыми сталкиваются студенты при чтении научных публикаций на английском языке.

Трудности лингвистического характера

Первая группа лингвистических трудностей связана с общим уровнем владения иностранным языком и является самым очевидным барьером для неносителей языка (Hellstèn & Prescott, 2004; Sawir, 2005; Wong, 2004).

Чтение на неродном языке отнимает гораздо больше времени (Ali Alghail & Ali Mahfoodh, 2016; Borland & Pearce, 1999; Fujimoto et al., 2011) – неносителям может потребоваться в два-три раза больше времени для прочтения научного текста по сравнению с носителями (Durkin, 2004; Reid et al., 1998). Причинами могут быть более медленный темп чтения в целом, опора на словари, необходимость перечитывать текст несколько раз для более полного понимания (Cheng et al., 2004; Reid et al., 1998). В результате студенты, как правило, читают меньше научных публикаций на иностранном языке, чем на родном (Wao et al., 2009).

Однако было установлено, что владение языком на достаточном уровне, подтвержденном международным сертификатом (TOEFL, IELTS и пр.), не означает отсутствия у студентов лингвистических сложностей с чтением академической литературы (Singh, 2014). Соответственно, само по себе повышение уровня владения иностранным языком не может в полной мере обеспечить решение данной проблемы.

Вторая группа лингвистических трудностей включает сложность восприятия научного стиля английского языка. Это может быть специализированная терминология определенной области знания (Green, 2009; Singh, 2014), сложные грамматические конструкции (Snow et al., 2010), академическая лексика (Ali Alghail & Ali Mahfoodh, 2016; Wao et al., 2009), структура научного текста (Durkin, 2004).

Трудности процессуального характера

Они проявляются в неумении оперативно ориентироваться в тексте и находить нужную информацию (Ali Alghail & Ali Mahfoodh, 2016). Оперативное чтение с целью поиска конкретной информации и извлечения общего смысла фигурируют среди трех самых сложных заданий при чтении научных работ (Singh, 2014). Как следствие студенты:

а) цитируют информацию из аннотаций, описаний таблиц или вступительных абзацев статей (Emmons et al., 2010);

б) ищут отдельные, изолированные факты, в частности конкретные ответы на экзаменационные вопросы (Hubbard & Dunbar, 2017).

Обозначенные проблемы связаны с непониманием студентами сути академического чтения (Hirano, 2015) и свидетельствуют об отсутствии у них навыков критического чтения (Durkin, 2004) и необходимых стратегий чтения. По мнению ряда авторов, большинство студентов используют «неуниверситетские» стратегии чтения академических текстов (non-university strategies), что приводит к поверхностному подходу к чтению (Hermida, 2009).

Трудности информационного характера

Трудности данного типа связаны с обработкой и интеграцией информации в систему знаний. С одной стороны, это нехватка собственно предметных знаний, препятствующая оперативному и адекватному пониманию материала (Ozuru et al., 2009; Singh, 2014; Wao et al., 2009). Отмечается, что даже опытные исследователи испытывают определенные трудности и используют более поверхностные стратегии, читая материалы из других областей знания (Hubbard & Dunbar, 2017).

С другой стороны, проблематичным может быть процесс соотнесения новой информации с уже имеющимися знаниями (Ali Alghail & Ali Mahfoodh, 2016). Отмечается также неумение многих студентов делать выводы, анализировать и резюмировать прочитанное (Howard et al., 2010).

Исследователями был сделан вывод о том, что наличие специализированных знаний и опыт чтения научных материалов в определенной области способствуют формированию «целевой программы» (purpose-laden schema), обеспечивающей обработку поступающей информации в контексте уже имеющихся знаний (Bazerman, 1985).

Трудности психологического/личностного характера

Дополнительные сложности может создавать позиция преподавателей-предметников, а также самих студентов. Как отмечают многие исследователи, преподаватели-предметники, будучи специалистами в своей области и имея значительный опыт работы с научными материалами:

- считают наличие у студентов навыков академического чтения само собой разумеющимся (Erickson et al., 2006);
- не учитывают разницу между своими представлениями о процессе чтения научных статей и представлениями студентов, которые существенно отличаются (Niven, 2005);
- не уделяют внимания обучению чтению академических статей (Hermida, 2009);
- ошибочно полагают, что задания типа «прочитайте статью» достаточно для получения ожидаемого ими результата (Hubbard & Dunbar, 2017; Railton & Watson, 2005).

По мнению исследователей, совершенно нереалистично ожидать, что студенты будут работать с научными статьями также как и профессиональные исследователи (Hubbard & Dunbar, 2017).

Большое значение имеет и отношение самих студентов. Было экспериментально установлено, что студенты по-разному видят причины своих сложностей, возникающих при работе с научными статьями. Группа исследователей установила, что студенты рассматривают различные трудности в виде внешних или внутренних барьеров (Holschuh et al., 2001). Внешние барьеры включают выбор преподавателем статей для чтения, объем статей, степень сложности, тематику и рассматриваются

студентами как неконтролируемые. К внутренним барьерам студенты относили барьеры, связанные с их собственными действиями, в частности отсутствие мотивации, прокрастинацию, лень, и считали их контролируемыми. Авторы исследования подчеркивают, что различия в позиции студентов оказывают существенное влияние на их учебные результаты. При склонности рассматривать проблемы как обусловленные внешними факторами существует меньше вероятности изменения студентами своих действий, тогда как в случае с внутренними барьерами студенты с большей вероятностью могут стараться адаптировать свои действия к требованиям учебного контекста и в результате достичь больших успехов (Holschuh et al., 2001).

Описание семинара

Цель

Решение обозначенных выше многочисленных проблем, с которыми могут сталкиваться студенты при работе с научными статьями, в значительной степени может зависеть от конкретного контекста обучения: специфики и профиля учебного заведения, уровня обучения (бакалавриат/магистратура), количества имеющегося учебного времени, проблем конкретных студентов и пр.

Нами был разработан ряд семинарских занятий, позволяющих в условиях ограниченного учебного времени обеспечить решение проблемы оперативного и эффективного знакомства с научной статьей на английском языке и извлечения из нее необходимой информации, т.е. процессуальных трудностей, обозначенных нами ранее. Основной **целью** является повышение продуктивности и оперативности работы студентов с англоязычными научными статьями за счет использования комплекса стратегий эффективного чтения научной исследовательской статьи.

Участники

Семинар был апробирован в рамках дисциплины «Методы научных исследований в менеджменте», читаемой на 2 курсе факультета менеджмента НИУ ВШЭ – Нижний Новгород. Семинар проводился в группах студентов, сформированных на основе их направлений специализации: 17, 16, 21, 17, 19 человек соответственно. Для каждой группы семинар проводился отдельно. Всего в семинаре приняли участие 90 студентов.

Материалы

Для проведения семинара использовались материалы, разработанные автором:

- а) презентация преподавателя, включающая основную информацию для общения студентам;
- б) комплект раздаточных материалов для студентов, включающий практические задания;
- в) текст научной статьи на английском языке.

Структура и описание семинара

Семинар состоит из *двух блоков*. При разработке семинара и его отдельных блоков мы опирались на ряд теоретических положений. Предваряя описание каждого блока, мы считаем необходимым рассмотреть *общие положения*, составившие базу для построения семинара.

Во-первых, принципиальное значение имеет подход к трактовке чтения. Чтение научной статьи не предполагает простого поиска информации и отдельных

фактов. Мы разделяем мнение исследователей о том, что академическое чтение следует рассматривать как:

а) «активный комплексный процесс конструирования смысла, в котором читатель извлекает информацию <...> и формирует репрезентацию сообщения, заключенного в тексте» (McLoughlin, 1995, p. 29);

б) процесс работы с текстом, предполагающий воссоздание читателем смысла текста в процессе следования за мыслью автора с опорой на уже имеющиеся у него знания в данной области (Maleki & Heerman, 1996).

Вторым основополагающим принципом является вывод о том, что сам подход к чтению непосредственно определяет качество получаемого результата (Bowden & Marton, 2000). В качестве уместного подхода мы предлагаем рассматривать «глубокий подход к чтению» (deep approach to reading), в рамках которого читатель использует когнитивные механизмы высшего порядка (умения анализа, синтеза, поиска решения проблем) и мета-когнитивное мышление. Читатель концентрирует свое внимание на замысле автора, идеях, которые он пытается передать в тексте, ходе и логике его рассуждений, а также старается связать информацию в тексте с уже известными ему понятиями и принципами (Hermida, 2009).

В-третьих, в качестве основы для реализации глубокого подхода к чтению мы опирались на принципы «согласованного обучения» (aligned teaching), предложенные Дж. Биггсом (Biggs, 1999) и обеспечивающие, по мнению ученого, реализацию глубокого подхода к чтению и обучению в целом. Согласованное обучение предполагает максимальную взаимосвязь и преемственность между целями обучения, содержанием обучения, ожидаемыми результатами и способами оценки результативности обучения (Biggs, 1999).

Четвертым постулатом является важность опоры на «целенаправленные/адресные указания» (relevance instructions) (McCrudden & Schraw, 2010). По мнению авторов данной концепции, такие указания позволяют целенаправленно фокусировать внимание и направлять ресурсы студентов (навыки, внимание, время) с целью повышения эффективности работы с текстом.

В-пятых, мы разделяем мнение о важности эксплицитности обучения, предполагающей четкое обозначение для студентов целей и ожидаемых результатов обучения, в частности необходимость овладения алгоритмами и навыками чтения, выработки соответствующих подходов, а не только усвоение фактов (Herteis, 2007).

В рамках семинара использовались следующие *формы работы*:

- фронтальная (презентация преподавателя; обсуждение вместе с преподавателем заданий, выполненных студентами в группах);
- групповая (первоначальное обсуждение студентами выполняемых заданий);
- индивидуальная (чтение предложенной статьи, самостоятельное выполнение заданий).

Блок 1

При разработке материалов первого блока мы исходили из следующих положений. *Во-первых*, большинство научных статей следуют определенной структуре. Осознание данного принципа, а также понимание формы и структуры научной статьи является, по мнению многих авторов, первым шагом в процессе грамотной работы с научными публикациями (Graham, 2015; Mateos et al., 2007). Большинство исследовательских статей следуют формату IMRD или IMRAD (Introduction, Methods, Results, and Discussion). Каждый раздел статьи содержит конкретный вид информации и предполагает определенную логику и последовательность ее изложения и расположения.

Во-вторых, чтение статьи основывается на определенных ожиданиях. В данном случае это могут быть ожидания относительно: а) структуры статьи; б) типов информации в каждом разделе статьи; в) характера организации информации в каждом разделе. Чтение, опирающееся на подобные ожидания, позволяет ускорить процесс работы со статьей, обеспечить оперативную ориентировку по тексту и более эффективное понимание материала (Purugganan & Hewitt, 2004; Raff, 2014).

Целью первого блока является овладение моделью структуры исследовательской статьи как своего рода «картой» с целью ее использования для ориентировки по статье в поисках соответствующей информации. Это обеспечит:

- а) восприятие студентами научной статьи как четко организованного текста;
- б) умение более оперативно и целенаправленно ориентироваться в большом объеме материала.

Понимание формата означает, что при чтении новых статей независимо от их содержания читатель не чувствует себя на «чужой территории» (Jordan & Zanna, 1999).

В рамках данного блока предполагается разграничение двух основных типов публикаций – исследовательской и обзорной статей с последующим акцентом на работе с исследовательской статьей. Обзорные статьи обобщают результаты исследований в определенной области знаний, тогда как исследовательские статьи посвящены описанию конкретных исследований, проведенных их авторами.

На данном этапе было необходимо:

- показать цели и специфику каждого типа статьи;
- определить виды информации, содержащейся в статьях разного типа;
- очертить контексты существования и использования разных типов статей;
- подчеркнуть необходимость определения типа статьи для эффективной работы с ней;
- обозначить связь цели чтения и типа читаемой статьи;
- научить студентов отличать один тип статьи от другого.

Выбор исследовательской статьи в качестве дальнейшего основного предмета рассмотрения объясняется следующими причинами:

- а) типизированная структура исследовательской статьи, с которой студенты могут быть не знакомы, и понимание которой значительно повышает эффективность работы с научными публикациями;
- б) важность чтения исследовательских статей для понимания сути практической научной работы, проведения и оформления собственных исследований;
- в) значительное количество исследовательских статей, публикуемых в авторитетных зарубежных журналах.

В рамках первого блока семинара предполагалось рассмотреть структуру («скелета») научной статьи и анализ целей, логики построения, типов информации и характера ее организации применительно к каждому разделу статьи. Работа велась во фронтальном и групповом режимах. В групповом режиме студенты обсуждали и записывали свои предположения относительно обозначенных выше параметров статьи, следуя составленному преподавателем плану. Фронтальный режим предполагал дальнейшее обсуждение результатов работы в группах и представление преподавателем необходимой информации.

Далее для закрепления и практического применения изученного материала студентам было предложено несколько тренировочных упражнений. Задания предполагали:

- а) определение разделов статьи, которые могут содержать необходимую информацию в разных ситуациях чтения научной публикации;

б) поиск и локализацию различных типов информации в зависимости от целей чтения статьи.

Студенты могли выполнять упражнения в группах/парах или индивидуально в зависимости от их личных предпочтений; затем результаты обсуждались в общей группе вместе с преподавателем.

Блок 2

2 блок посвящен овладению стратегиями беглого просмотра и обзора статьи на английском языке. В качестве основополагающих принципов при построении данного блока мы опирались на следующие.

Во-первых, мы исходим из того, что чтение научной статьи – это специфический процесс, отличающийся от чтения других материалов. Большинство исследователей отмечают, что не следует при первом прочтении читать статью от начала до конца (Raff, 2014; Subramanyam, 2013). Опытные исследователи рекомендуют *избирательный подход* к чтению научных публикаций, предполагающий чтение научной статьи в определенном порядке, не совпадающем с порядком изложения информации в статье (Hubbard & Dunbar, 2017).

Во-вторых, последовательность и глубина чтения определяются целями чтения. Важность постановки четкой цели чтения статьи и ее связь с характером чтения отмечаются большинством авторов (Jordan & Zanna, 1999; Hermida, 2009; Hubbard & Dunbar, 2017). Отмечается, что непонимание цели чтения является одной из серьезных проблем и особенно характерно для студентов-бакалавров (Hermida, 2009).

Основная *цель* второго блока состояла в том, чтобы снабдить студентов стратегиями, позволяющими им оперативно просмотреть статью и:

- а) принять решение о необходимости дальнейшего более подробного ее чтения;
- б) уяснить основное содержание статьи.

В качестве основы для *беглого просмотра* статьи были выбраны принципы построения и организации информации в отдельном абзаце и разделе, как основных структурных элементах научной статьи. Данная информация была частично известна студентам, в частности структура абзаца, что значительно упростило рассмотрение ключевого принципа «утверждать, затем раскрывать» (state, then elaborate), лежащего в основе построения абзацев и разделов статьи.

С опорой на данную информацию, а также на изученную в рамках первого блока структуру статьи и каждого раздела студентам было предложено в группах сформулировать основные этапы, позволяющие бегло просмотреть статью. Затем предложения студентов обсуждались в общей группе и были выбраны наиболее эффективные.

Целью *обзора статьи* является извлечение ключевых аспектов, позволяющих составить мнение о потенциальной ценности статьи для читателя и необходимости ее дальнейшего глубоко прочтения. Предполагается ознакомление с разделами статьи в порядке, отличном от их расположения в статье, и опору на «скелет» статьи и знания об организации информации в каждом разделе, полученные в рамках первого блока семинара. По аналогии с предыдущим этапом студентам было предложено сформулировать один или несколько вариантов стратегий, позволяющих извлечь основную информацию о целях, задачах, содержании и полученных выводах статьи. Студентам было необходимо: а) аргументировать выбранный ими порядок чтения разделов статьи и их отдельных участков; б) соотнести предлагаемые стратегии с целью чтения; в) проиллюстрировать эффективность стратегий на материале конкретной статьи.

Далее студентам было предложено выполнить практическое задание по самостоятельному использованию данных стратегий для обзора конкретной научной статьи на английском языке за определенный промежуток времени. Работа оценивалась по 10-балльной шкале, где «4» является минимальным удовлетворительным баллом (соответствует оценке «3» по 5-балльной системе). По окончании выполнения задания студенты должны были оценить:

- а) эффективность использованных стратегий;
- б) степень достаточности информации для ознакомления со статьей;
- в) степень своей личной компетентности как читателя научной статьи.

Студенты также должны были обозначить трудности, с которыми они столкнулись при выполнении задания. Результаты приведены в соответствующем разделе.

Результаты

В целом, результаты семинара показали его эффективность. Об этом свидетельствует проведенная оценка семинара студентами по ряду параметров. *Во-первых*, подтвердилось изначальное предположение автора о необходимости подобного курса для студентов бакалавриата. По таким параметрам, как «полезность курса для Вашей будущей карьеры», «полезность курса для расширения кругозора и разно-стороннего развития» и «новизна полученных знаний» средний балл оценки курса составил 4,5 из возможных 5.

Во-вторых, организация, структура и подача информации также были положительно оценены студентами. Были отмечены «ясность требований, предъявляемых к студентам» (средний балл 4,9) и «ясность и последовательность изложения материала» (средний балл 4,95). Курс был оценен как достаточно, но не чрезмерно сложный – 3,4 балла («1» – очень легкий курс, «5» – очень сложный курс). Оценка 3,4 балла показывает, что выбранный нами материал представлял новизну для студентов, а его усвоение требовало от них достаточно адекватных усилий.

В-третьих, в комментариях к курсу студенты, в частности, отметили:

а) «*познавательность*» курса и его важность для «самостоятельного чтения и изучения интересных научных статей»,

б) «*полезность сведений о работе с иностранными источниками информации*».

Обобщая отзывы и комментарии студентов, можно утверждать, что студенты стали чувствовать себя уверенней при работе с англоязычными статьями, т.к.:

а) стали лучше понимать структуру научной статьи и принципы организации информации в ней;

б) получили и стали использовать конкретные инструменты, оптимизирующие работу со статьей;

в) смогли повысить скорость и продуктивность работы со статьей;

г) осознали важность изначального определения цели чтения статьи.

Результаты оценки студентами своей самостоятельной работы и ее результатов (см. параметры в описании блока 2) представлены в Таблице 1. Они показали значительную корреляцию результатов по первым двум параметрам, и более скромные оценки студентов по третьему аспекту. Возможной причиной таких оценок были другие типы трудностей, с которыми столкнулись студенты и которые упомянуты ниже.

Среди *трудностей*, с которыми они столкнулись в процессе самостоятельной работы со статьей, многие студенты отметили:

а) недостаточное владение академическим английским языком и трудности восприятия конвенций академического языка (85%);

- б) необходимость большего количества времени на ориентировку в новом для них регистре английского языка (91%);
 в) недостаточное владение профессиональной терминологией на английском языке (84%);
 г) необходимость большего количества времени на просмотр статьи (43%).

Таблица 1. Оценка студентами своей самостоятельной работы и ее результатов

	Высокая	Средняя	Низкая
эффективность использованных стратегий	72.2%	21.1%	6.6%
степень достаточности информации для ознакомления со статьёй	65.5%	23.3%	11.1%
степень своей личной компетентности как читателя научной статьи	21.1%	54.4%	24.4%

В-четвертых, личные впечатления студентов в значительной степени подтвердились результатами оценки выполненной ими самостоятельной работы по чтению статьи и поиску соответствующей информации в соответствии с заданием. Студенты получили следующие оценки: «10» – 0 чел.; «9»/«8» – 29 чел. (32.2%); «7»/«6» – 50 чел. (55.5%); «5»/«4» – 11 чел. (12.2%). Данные результаты в значительной степени коррелируют с самооценкой студентов, приведенной в таблице.

Вопросы для обсуждения и выводы

Апробация и внедрение описанного семинара представляют собой попытку преодоления одного из типов трудностей, с которыми студенты сталкиваются при работе с иноязычными научными публикациями – трудностей процессуального характера. Результаты показали, что удалось в значительной степени оптимизировать и сделать более эффективной работу студентов с иноязычными источниками, сформировать более положительное отношение к данному виду работы, а также повысить уверенность студентов в своих силах.

Несмотря на положительные результаты, ключевой проблемой семинара было ограниченное количество времени на фоне необходимости охвата значительного объема информации. В результате можно констатировать недостаточную вовлеченность многих студентов в работу, а также быстрый темп работы с материалом.

Можно сделать вывод о важности включения в учебный процесс элементов обучения чтению иноязычных научных публикаций, ориентированных на решение конкретных трудностей. Подобные «адресные» семинары, тщательно продуманные и четко организованные с целью максимально эффективного использования отведенного учебного времени, могут закрыть пробелы в знаниях и умениях студентов и повысить эффективность их самостоятельной работы.

В качестве дальнейшей перспективы можно рассматривать создание аналогичных семинаров, посвященных другим трудностям чтения научных публикаций, а также разработку отдельного комплексного курса, посвященного различным аспектам работы с научными публикациями на английском языке.

Список литературы

- Локтев А.П. Использование научных журналов для повышения качества учебного процесса [Электронный ресурс] // Elsevier Research Intelligence. 2017. 17 марта. URL: <http://nlr.rut.us/20170327/prezent/28.pdf> (дата обращения: 01.04.2019).
- Ali Alghail A.A., Ali Mahfoodh O.H. Academic reading difficulties encountered by international graduate students in a Malaysian university // Issues in Educational Research. – 2016. – Т. 26. – №3. – С. 369-386.

- Bazerman C. Physicists Reading Physics // Written Communication. – 1985. – Т. 2. – С. 3-23.
- Biggs J. What the student does: Teaching for enhanced learning // Higher Education Research & Development. – 1999. – Т. 18. – №1. – С. 57-75.
- Borland H., Pearce A. Valuing Diversity: Experiences and achievements of NESB students at Victoria University. Melbourne: Victoria University of Technology: Centre for Educational Development and Support, 1999.
- Bowden J., Marton F. The university of learning. – London: Kogan Page, 2000. – 324 p.
- Cheng L., Myles J., Curtis A. Targeting language support for non-native English-speaking graduate students at a Canadian university // TESL Canada Journal. – 2004. – Т. 21. – №2. – С. 50-71.
- Durkin K. Challenges Chinese students face in adapting to academic expectations and teaching/learning styles of UK masters courses: how cross cultural understanding and adequate support might aid them to adapt. Discussion Paper. London: British Council, 2004.
- Emmons M., Martin W., Botts C., Amundson C. Engaging sources: Information literacy and the freshman research paper (Part II) // LOEX Quarterly. – 2010. – Т. 37. – №. 2. – С. 8-10.
- Erickson B.L., Peters C.B., Strommer D.W. Teaching first-year college students. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006. – 304 p.
- Fujimoto Y., Hagel P., Turner P., Kattiyapornpong U., Zutshi A. Helping university students to 'read' scholarly journal articles: the benefits of a structured and collaborative approach // Journal of University Teaching & Learning Practice. – 2011. – Т. 8. – №3. – С. 6.
- Graham A. A Guide to Reading and Analysing Academic Articles [Электронный ресурс] // Yukon college. 2015. December 5. URL: <http://www.yukoncollege.yk.ca/~agraham/guides/guidec.shtml> (дата обращения: 01.04.2019).
- Green D.A. New academics' perceptions of the language of teaching and learning: identifying and overcoming linguistic barriers // International Journal for Academic Development. – 2009. – Т. 14. – №1. – С. 33-45.
- Hellstén M., Prescott A. Learning at university: The international students experience // International Education Journal. – 2004. – Т. 5. – №3. – С. 344-351.
- Hermida J. The Importance of Teaching Academic Reading Skills in First-Year University Courses // The International Journal of Research and Review. – 2009. – № 3. – С. 20-30.
- Herteis E.M. Content conundrums // PAIDEIA: Teaching and Learning at Mount Allison University. – 2007. – Т. 3. – №1. – С. 2-7.
- Hirano E. 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading // ELT Journal. – 2015. – Т. 69. – №2. – С. 178-187.
- Holschuh J.P., Nist S.L., Olejnik S. Attributions to failure: The effects of effort, ability and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses // Reading Psychology. – 2001. – № 22. – С. 153-173.
- Howard R.M., Serviss T., Rodrigue T.K. Writing from sources, writing from sentences // Writing and Pedagogy. – 2010. – Т. 2. – №2. – С. 177-192.
- Hubbard K.E., Dunbar S.D. Perceptions of scientific research literature and strategies for reading papers depend on academic career stage // PLOS ONE. – 2017. – Т. 12. – №12.
- Jordan C.H., Zanna M.P. How to Read a Journal Article in Social Psychology. In: R. F. Baumeister (Ed.), The Self in Social Psychology, 1999. – С. 461-470.
- Kuo Y.H. Language challenges faced by international graduate students in the United States // Journal of International Students. – 2011. – Т. 1. – №2. – С. 38-42.
- Maleki R.B., Heerman C.E. Improving Student Reading. IDEA Paper No. 26. – Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development, 1996.
- Mateos M., Villalón R., De Dios M. J., Martín, E. Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? // Studies in Higher Education. – 2007. – Т. 32. – №. 4. – С. 489-510.
- McCrudden M.T., Schraw G. The Effects of Relevance Instructions and Verbal Ability on Text Processing // The Journal of Experimental Education. – 2010. – № 78. – С. 96-117.
- McLoughlin C. Tertiary literacy: A constructivist perspective // Open Letter: Australian Journal for Adult literacy, Research and Practice. – 1995. – Т. 5. – №2. – С. 27-42.
- Niven P.M. Exploring first year students' and their lecturers' constructions of what it means to read in a humanities discipline: A conflict of frames? // South African Journal of Higher Education. – 2005. – Т. 19. – №4. – С. 777-789.

- Ozuru Y., Dempsey K., McNamara D.S. Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts // *Learning and Instruction*. – 2009. – № 19. – С. 228-242.
- Pretorius E. J. What do students do when they learn to read? Lessons from five case studies // *South African Journal of Higher Education*. – 2005. – Т. 19. – №4. – С. 790-812.
- Purugganan M., Hewitt J. How to Read a Scientific Article [Электронный ресурс] // CSC. 2004. URL: <http://www.csc.kth.se/utbildning/kth/kurser/DA2210/vettig14/Articles/HowToReadSciArticle.pdf> (дата обращения: 07.03.2019).
- Rachal K.C., Daigle S., Rachal W.S. Learning Problems Reported by College Students: Are They Using Learning Strategies? // *Journal of Instructional Psychology*. – 2007. – Т. 34. – №4. – С. 191-199.
- Raff J. How to read and understand a scientific article [Электронный ресурс] // *Academia.edu*. 2014. URL: <https://aominfo.org/wp-content/uploads/2015/03/How-to-read-and-understand-a-scientific-article-2.pdf> (дата обращения 07.03.2019).
- Railton D., Watson P. Teaching autonomy: "Reading groups" and the development of autonomous learning practices // *Active Learning in Higher Education*. – 2005. – № 6. – С. 182-193.
- Reid I., Kirkpatrick A., Mulligan D. Framing reading. – Perth: National Centre for English Language Teaching and Research with the Centre for Literacy, Culture, and Language Pedagogy at Curtin University of Technology, 1998. – 86 p.
- Sawir E. Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience // *International Education Journal*. – 2005. – № 6. – С. 567-580.
- Singh M.K.M. Challenges in academic reading and overcoming strategies in taught master programmes: A case study of international graduate students in Malaysia // *Higher Education Studies*. – 2014. – Т. 4. – №4. – С. 76-88.
- Snow C. E. Academic language and the challenge of reading for learning about science // *Science*. – 2010. – Т. 328. – № 5977. – С. 450-452.
- Subramanyam R. Art of reading a journal article: Methodically and effectively // *Journal of Oral and Maxillofacial Pathology*. – 2013. – Т. 17. – №1. – С. 65-70.
- Wao, H. O., Singh, O., Rich, V., Hohlfeld, T. N., Buckmaster, M., Passmore, D., ... & Jiao, Q. G. The perceived barriers toward reading empirical articles among graduate students: A mixed methods investigation // *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. – 2009. – Т. 9. – № 3. – С. 70-86.
- Wong J.K. Are the learning styles of Asian internationals culturally or contextually based? // *International Education Journal*. – 2004. – Т. 4. – №4. – С. 154-166.
- Young T.J., Schartner A. The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation // *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. – 2014. – Т. 35. – №6. – P. 547-562.

References

- Ali Alghail, A. A., & Ali Mahfoodh, O. H. (2016). Academic reading difficulties encountered by international graduate students in a Malaysian university. *Issues in Educational Research*, 26(3), 369-386.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics. *Written Communication*, 2, 3-23.
- Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57-75.
- Borland, H., & Pearce, A. (1999). *Valuing Diversity: Experiences and achievements of NESB students at Victoria University*. Melbourne: Victoria University of Technology: Centre for Educational Development and Support.
- Bowden, J., & Marton, F. (2000). *The university of learning*. London: Kogan Page.
- Cheng, L., Myles, J., & Curtis, A. (2004). Targeting language support for non-native English-speaking graduate students at a Canadian university. *TESL Canada Journal*, 21(2), 50-71.
- Durkin, K. (2004). *Challenges Chinese students face in adapting to academic expectations and teaching/learning styles of UK masters courses: how cross cultural understanding and adequate support might aid them to adapt*. Discussion Paper. London: British Council.
- Emmons, M., Martin, W., Botts, C., & Amundson, C. (2010). Engaging sources: Information literacy and the freshman research paper (Part II). *LOEX Quarterly*, 37(2), 8-10.

- Erickson, B. L., Peters, C. B., & Strommer, D. W. (2006). *Teaching first-year college students*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fujimoto, Y., Hagel, P., Turner, P., Kattiyapornpong, U., & Zutshi, A. (2011). Helping university students to 'read' scholarly journal articles: the benefits of a structured and collaborative approach. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(3), Article 6.
- Graham, A. (2015). A guide to reading and analysing academic articles. *Yukon College*. Retrieved from: <http://www.yukoncollege.yk.ca/~agraham/guides/guidec.shtm>
- Green, D. A. (2009). New academics' perceptions of the language of teaching and learning: identifying and overcoming linguistic barriers. *International Journal for Academic Development*, 14(1), 33-45.
- Hellstén, M., & Prescott, A. (2004). Learning at university: The international students experience. *International Education Journal*, 5(3), 344-351.
- Hermida, J. (2009). The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses. *The International Journal of Research and Review*, 3, 20-30.
- Herteis, E. M. (2007). Content conundrums. *PAIDEIA: Teaching and Learning at Mount Allison University*, 3(1), 2-7.
- Hirano, E. (2015). 'I read, I don't understand': Refugees coping with academic reading. *ELT Journal*, 69(2), 178-187.
- Holschuh, J. P., Nist, S. L., & Olejnik, S. (2001). Attributions to failure: The effects of effort, ability and learning strategy use on perceptions of future goals and emotional responses. *Reading Psychology*, 22, 153-173.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177-192.
- Hubbard, K. E., & Dunbar, S. D. (2017). Perceptions of scientific research literature and strategies for reading papers depend on academic career stage. *PLOS ONE*, 12(12).
- Jordan, C. H., & Zanna, M. P. (1999). How to read a journal article in social psychology. In R. F. Baumeister (Ed.), *The Self in Social Psychology* (pp. 461-470). Philadelphia: Psychology Press.
- Kuo, Y. H. (2011). Language challenges faced by international graduate students in the United States. *Journal of International Students*, 1(2), 38-42.
- Loktev, A. P. (2017). Using academic journals for improving the quality of educational process. *Elsevier Research Intelligence*. Retrieved from: <http://nlr.ru/tus/20170327/prezent/28.pdf>
- Maleki, R. B., & Heerman, C. E. (1996). *Improving Student Reading*. IDEA Paper No. 26. Manhattan, KS: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development.
- Mateos, M., Villalón, R., de Dios, M., & Martín, E. (2007). Reading and writing tasks on different university degree courses: what do the students say they do? *Studies in Higher Education*, 32(4), 489-510.
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2010). The effects of relevance instructions and verbal ability on text processing. *The Journal of Experimental Education*, 78, 96-117.
- McLoughlin, C. (1995). Tertiary literacy: A constructivist perspective. *Open Letter: Australian Journal for Adult literacy, Research and Practice*, 5(2), 27-42.
- Niven, P. M. (2005). Exploring first year students' and their lecturers' constructions of what it means to read in a humanities discipline: A conflict of frames? *South African Journal of Higher Education*, 19(4), 777-789.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Pretorius, E. J. (2005). What do students do when they learn to read? Lessons from five case studies. *South African Journal of Higher Education*, 19(4), 790-812.
- Purugganan, M., & Hewitt, J. (2004). How to read a scientific article. *Rice University*. Retrieved from: <http://www.owlnet.rice.edu/~cainproj/courses/HowToReadSciArticle.pdf>
- Rachal, K. C., Daigle, S., & Rachal, W. S. (2007) Learning problems reported by college students: Are they using learning strategies? *Journal of Instructional Psychology*, 34(4), 191-199.
- Raff, J. (2014). How to read and understand a scientific article. Retrieved from: <https://aomtinfo.org/wp-content/uploads/2015/03/How-to-read-and-understand-a-scientific-article-2.pdf>

- Railton, D., & Watson, P. (2005). Teaching autonomy: "Reading groups" and the development of autonomous learning practices. *Active Learning in Higher Education*, 6, 182-193.
- Reid, I., Kirkpatrick, A., & Mulligan, D. (1998). *Framing Reading*. Perth: National Centre for English Language Teaching and Research with the Centre for Literacy, Culture, and Language Pedagogy at Curtin University of Technology.
- Sawir, E. (2005). Language difficulties of international students in Australia: The effects of prior learning experience. *International Education Journal*, 6, 567-580.
- Singh, M. K. M. (2014). Challenges in academic reading and overcoming strategies in taught master programmes: A case study of international graduate students in Malaysia. *Higher Education Studies*, 4(4), 76-88.
- Snow, C. E., Johnson, J., Martin-Hansen, L., Schleppegrell, M. J., Fang, Z., & Coxhead, A. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. *Science*, 328, 450-452.
- Subramanyam, R. (2013). Art of reading a journal article: Methodically and effectively. *Journal of Oral and Maxillofacial Pathology*, 17(1), 65-70.
- Wao, H. O., Singh, O., Rich, V., Hohlfeld, T. N., Buckmaster, M., Passmore, D., ... Jiao, Q. G. (2009). The perceived barriers toward reading empirical articles among graduate students: A mixed methods investigation. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(3), 70-86.
- Wong, J. K. (2004). Are the learning styles of Asian internationals culturally or contextually based? *International Education Journal*, 4(4), 154-166.
- Young, T. J., & Schartner, A. (2014). The effects of cross-cultural communication education on international students' adjustment and adaptation. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(6), 547-562.

УДК- 378:159.9

Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности преподавателей вузов

Инна Б. Авакян

Военно-воздушная академия им. проф. Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина, г. Сызрань, Россия

E- mail: avakjaninna@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>

DOI: 10.26907/esd15.2.08

Аннотация

В статье представлены результаты научного исследования проблемы стремления к саморазвитию преподавателей вузов в инновационной педагогической деятельности. Цель статьи – теоретико-методологическое обоснование факторов развития инновационной готовности преподавателей вуза. В качестве гипотезы рассматривается наличие фактора стремление к саморазвитию, влияющего на уровень развития инновационной готовности преподавателей вузов. Эмпирическое исследование проводилось с использованием математико-статистических методов обработки данных: одновыборочный критерий λ -Колмогорова-Смирнова, дискриминантный анализ, метод линейной регрессии, метод главных компонент факторного анализа, а также диагностических методик: оценка социально-психологического климата в коллективе А.Ю. Шалыто-О.С. Михалюк, диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережновой, опросник инновационной готовности персонала В.В. Пантелеевой, Т.П. Кнышевой. Количество респондентов составило 2036 преподавателей из 9 высших учебных заведений России. Выявлены факторы, влияющие на динамику развития инновационной готовности преподавателей: внешний фактор – социально-психологический климат, внутренний фактор – стремление к саморазвитию, которые представлены в факторной модели. Выявлена линейная связь между инновационной готовностью и уровнем саморазвития, инновационной готовностью и социально-психологическим климатом, уровнем саморазвития и социально-психологическим климатом.

В результате проведенного исследования был выявлен достаточно благоприятный социально-психологический климат во всех педагогических коллективах вузов, который рассматривается в качестве условия саморазвития, самореализации и самосовершенствования преподавателя в инновационной деятельности. Исследование таких показателей как стремление к саморазвитию, эмоциональная, мотивационная, когнитивная, личностная (инструментальная), организационная готовность позволили определить уровень инновационной готовности представленных педагогических коллективов. Делается вывод о том, что оптимизация социально-психологического климата в педагогических коллективах высших учебных заведений создает благоприятное условие для реализации инновационного потенциала вуза, развития творческого мышления, мотива к успеху, гибкости поведения в инновационной деятельности. Полученные результаты исследования могут быть использованы психологами, преподавателями, руководителями кафедр в процессе организации, планирования и внедрения инновационных технологий в педагогическую практику вуза.

Ключевые слова: стремление к саморазвитию, инновационная готовность, социально-психологический климат, инновационная деятельность, высшее учебное заведение, педагогический коллектив, эмоциональная готовность, когнитивная готовность, мотивационная готовность.

Self-development as a factor in the readiness of university teachers for innovation

Inna B. Avakyan

Air Force Academy named after N.E. Zhukovsky and Yu.A. Gagarin, Syzran, Russia

E-mail: avakjaninna@rambler.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9259-8323>

DOI: 10.26907/esd15.2.08

Abstract

The purpose of the article is to identify the internal and external factors for the development of innovative readiness of university teachers. The hypothesis is that there is a factor, 'striving for self-development,' which affects the level of development of innovative readiness of university teachers. Empirical research was carried out using the one-sample λ -Kolmogorov-Smirnov criterion, discriminant analysis, the linear regression method, and the method of principal components of factor analysis. and diagnostic methods. Assessments included the socio-psychological climate in a team, diagnostics of the level of self-development and professional-pedagogical activity, and a questionnaire on staff readiness for innovation. The study involved 2036 teachers from nine universities in Russia. The factors influencing the dynamics of development of innovative readiness of teachers (represented in the factor model) were identified as: the socio-psychological climate (an external factor), and striving for self-development (an internal factor). The data also show linear relationships between innovation readiness and the level of self-development, innovation readiness and the socio-psychological climate, the level of self-development and the socio-psychological climate.

The study identified a fairly favorable socio-psychological climate in all university pedagogical teams. This is considered to be a condition for self-development, self-realization and teacher self-improvement in innovation activities. The study of such indicators as the desire for self-development, emotional, motivational, cognitive, personal (instrumental), organizational readiness allowed us to determine the level of innovative readiness of the teaching staff we surveyed. We concluded that optimizing the socio-psychological climate in the teaching staff of higher educational institutions creates a favorable condition for the mobilizing the innovative potential of the university, the development of creative thinking, motivation for success, and flexibility of behavior in innovation. The results can be used by psychologists, teachers, heads of departments in the process of organizing, planning and implementing innovative technologies in the pedagogical practice of the university.

Keywords: aspiration for self-development, innovative readiness, socio-psychological climate, innovative activity, higher educational institution, teaching staff, emotional readiness, cognitive readiness, motivational readiness.

Введение

В эпоху информационного общества современная система высшего профессионального образования функционирует на основе новейших психолого-педагогических требований, что способствует изменению стереотипа мышления, поведения участников образовательного процесса. Это создает необходимость активизации поиска инновационных моделей образовательной деятельности, что, безусловно, определяет качество образования. В связи с этим меняется отношение к образу преподавателя высшего учебного заведения, ключевой характеристикой которого становится способность к творческому мышлению, стремление к профессиональному саморазвитию, гибкость поведения, потребность к активизации личностных возможностей в инновационных процессах, осознание собственного успеха в педагогической деятельности, что создает необходимость активного взаимодействия в научной среде.

В контексте такого соображения актуализируется психологическая проблема инновационной готовности преподавателей вузов.

Исследованием проблемы инновационной педагогической деятельности занимались такие ученые, как Подымова (Podymova, 2015), Загвязинский и Строкова (Zagvyazinskij & Stroкова, 2014), Руднева и Соловова (Rudneva & Solovova, 2016), Авакян (Avakyan, 2018a), Прохорова, Семченко (Prohorova & Semchenko, 2016) и др.

Разделяя позицию Караевой (Karaeva, 2013), мы рассматриваем эмоционально-волевой компонент как открытость, креативность и положительный настрой к инновационной деятельности.

Анализ научных работ Авакян (Avakyan, 2018b) позволяет рассматривать в структуре инновационной готовности педагога мотивационный, когнитивный, эмоциональный компоненты.

В исследованиях Князева (Knyazev, 2017) особенности темперамента, характера, психофизиологических состояний определяют психологическую готовность к изменениям.

Иванова и Попова (Ivanova & Popova, 2017) рассматривают профессиональную идентичность как субъективный фактор инновационного развития.

Анализ исследований Миниярова, Эстерле позволяет рассматривать такие препятствующие профессиональному саморазвитию факторы, как «недостаток времени», «ограниченные финансовые ресурсы» (Miniyarov & Esterle, 2017).

По мнению Бобковой и Шершитского (Bobkova & Shershitskij, 2014), основными показателями психологической (внутренней) готовности к инновационной деятельности определяются «мотивация к профессиональному саморазвитию», «уровень развития педагогических способностей», «уровень креативности», «готовность к риску».

В эмпирических исследованиях Усмановой (Usmanova, 2014) мотивационная готовность к инновационной деятельности рассматривается, как благоприятная эмоциональная среда для саморазвития преподавателя.

Анализ исследований Вьюновой, Кривотуловой, Копытиной позволяет рассматривать саморазвитие преподавателя вуза как преобразование профессиональных способностей и личностных качеств в процессе научно-педагогической деятельности (V'yunova et al., 2015).

Научные взгляды Вековцевой (Vekovtseva, 2013) относительно проблемы саморазвития преподавателей вуза определяются как процесс создания, распространения и использования нововведений в условиях инновационной деятельности.

В исследованиях Бараевой (Baraeva, 2013) выявлены внешние (отсутствие времени для саморазвития, слабое здоровье) и внутренние (отсутствие мотивов и способностей к саморазвитию, рефлексии) барьеры профессионального саморазвития.

По мнению Сергеевой (Sergeeva, 2015), саморазвитие, внутренним механизмом которого определяется сознательное качественное изменение самого себя, предполагает субъектность.

В исследованиях Прищепа (Prishchepa, 2014) готовность в инновационной деятельности обуславливается целенаправленным процессом создания собственных инновационных разработок.

По мнению зарубежного исследователя Walder (2017), современные преподаватели вынуждены использовать инновационные подходы, чтобы соответствовать высоким требованиям университетов.

В исследованиях López (2017) в качестве инноваций в системе высшего образования рассматриваются проблемное обучение, проекты, сетевая работа.

Sutanto (2017) рассматривает инновации как процесс внедрения новых творческих практик.

Анализ исследований Wang и Hao (2017) позволяет рассматривать позитивный климат в учебном заведении условием развития инновационных идей.

Разделяя позицию Wu и Yu (2017) можно полагать, что профессиональный качественный преподавательский состав является гарантией современного, отвечающего инновационным требованиям высшего образования.

По мнению Koeslag-Kreunen et al. (2018) атмосфера сотрудничества, обмена профессиональными идеями, взглядами, опытом, знаниями, создает благоприятную профессиональную среду для продуктивной деятельности преподавателей.

Теоретический анализ исследований Elrehail et al. (2018) показывает, что информационный обмен между сотрудниками способствует инновациям и креативности в организации.

В исследованиях Stupnisky et al. (2018) мотивация в педагогической практике рассматривается как показатель качества преподавания.

По мнению Khatri et al. (2017) необходимым условием внедрения новых педагогических инноваций определяются внешнее финансирование и долгосрочное мышление.

В своих исследованиях Weitze (2017) представляет идею о том, что преподаватели должны стать новаторами, адаптируясь к новым образовательным технологиям.

По мнению de la Fuente et al. (2018) внедрение инноваций способствует появлению совершенно новых квалификационных требований.

Теоретический анализ различных научных исследований позволил определить собственные представления относительно таких феноменов как стремление к саморазвитию и инновационная готовность. При этом стремление к саморазвитию характеризуется как внутренняя потребность к достижению личностного роста, обеспечивающая высокую степень психологической готовности преподавателей в профессиональной деятельности; инновационная готовность рассматривается как психическое состояние, характеризующееся высоким уровнем мотивации, творческого потенциала, результативностью инновационного поведения.

Плодотворность научных исследований позволяет признать сложность систематизации разнообразия мнений ученых относительно проблемы развития инновационной готовности преподавателей вузов в педагогической психологии. Анализ научной литературы показывает, что данная проблема далека от окончательного решения. Сложившаяся традиция понимания актуальности новаторства в образовательном процессе (Weitze, 2017), профессиональной обязанности современного педагога обобщать передовой опыт и внедрять инновационные технологии обучения, соответствуя квалификационным требованиям (Tulupova et al., 2018) не раскрывает психологическое содержание инновационной готовности преподавателей вузов. Широкий спектр исследований, связанных с феноменом инновационной готовности преподавателей вузов, не позволяет судить о наличии целостного анализа данной проблемы: не раскрыто психологическое содержание явления инновационной готовности преподавателей вузов, отсутствует описание уровневой характеристики и факторов, способствующих развитию инновационной готовности преподавателей вузов. Актуальность нашего исследования определена потребностью восполнить данный пробел в научном знании.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование факторов, обуславливающих развития инновационной готовности преподавателей вузов.

Объект исследования – инновационная готовность преподавателей вузов.

Предмет исследования – стремление к саморазвитию как фактор развития инновационной готовности преподавателей вузов.

Гипотеза исследования – процесс развития инновационной готовности преподавателей вузов будет эффективным, если:

- учитываются факторы и закономерности развития инновационной готовности преподавателей вузов;
- обеспечивается целенаправленная работа по оптимизации социально-психологического климата в педагогических коллективах вузов.

Методы исследования

Организация и проведение исследования осуществлялось с 2014 по 2018 г. на базе 9 высших учебных заведений России (СФ БашГУ, УВАУ ГА, УрГПУ, СФ СамГТУ, ФСГЭУ, ВВИМО, ФВУНЦ ВВС “ВВА”, УлГУ, СГАУ им. С.П. Королева). В эксперименте приняли участие 2036 респондентов. Исследование проводилось анонимно в соответствии с Этическим кодексом психолога, что позволило шифровать педагогические коллективы исследуемых вузов.

В исследовании использовался комплекс взаимодополняющих друг друга методов: одновыборочный критерий λ -Колмогорова-Смирнова для проверки экспериментальных данных преподавателей на нормальность распределения; дискриминантный анализ для выявления различий между группами по дискриминационным переменным; метод главных компонент факторного анализа для выявления факторов, способствующих динамике инновационной готовности; линейный регрессионный анализ с целью обнаружения линейных связей между факторами развития инновационной готовности.

В эмпирическом исследовании были использованы методики:

1. Экспресс-методика «Оценка социально-психологического климата в коллективе» А.Ю. Шалыто - О.С. Михалюк (Vinogradova, 2010).

Эмоциональный компонент социально-психологического климата определялся по критерию наличия привлекательности и симпатии между членами педагогического коллектива; когнитивный компонент оценивался на основе знаний преподавателей о характеристике коллектива, поведенческий компонент определялся по критерию совместных желаний и интересов между членами коллектива. Оценка компонентов психологического климата согласно методике, наблюдается в диапазоне от +1 до -1, что позволило классифицировать средние значения (от -1 до -0,33; от -0,33 до +0,33; от +0,33 до +1).

2. Диагностика уровня саморазвития и профессионально-педагогической деятельности Л.Н. Бережнова (Fetiskin et al., 2002).

Согласно данной методике определялся уровень саморазвития: низкий – от 25 до 29 баллов; средний – от 35 до 39 баллов; высокий – от 45 до 49 баллов.

3. Опросник инновационной готовности персонала (Panteleeva & Knysheva, 2016).

Представленная методика была использована с целью изучения внутренней готовности преподавателей вузов к инновационной деятельности. Оценка структурных компонентов инновационной готовности (эмоциональная, мотивационная, когнитивная, личностная (инструментальная), организационная) согласно методике, осуществлялась от 23 до 70 баллов. Общая сумма баллов по представленным шкалам переводилась в стены. На уровне 1-4 стена (от 158 до 211 баллов) определен низкий уровень инновационной готовности преподавателей, 4-7 стена (от 211 до 265 баллов) – средний уровень, на уровне 8-9 стена (от 266 до 301 баллов) выявлен высокий уровень инновационной готовности.

Результаты

С целью выявления психоэмоционального состояния преподавателей, которое зависит от продуктивного эмоционального взаимодействия в педагогическом коллективе, возникла необходимость исследования социально-психологического климата на основе индивидуальных показателей респондентов. Это позволило определить степень удовлетворенности преподавательского состава различными сторонами их профессиональной деятельности.

На рисунке 1 представлены результаты оценки социально-психологического климата (эмоциональный, поведенческий, когнитивный компоненты) исследуемых педагогических коллективов вузов, выявленные на уровне положительных значений от +1 до +0,33. Это демонстрирует наличие психологического настроя на высокую результативность образовательного процесса, который проявляется в эмоциональном комфорте преподавателей, способствующий личностному росту, максимальной реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности. Другими словами, в условиях такого благоприятного психологического климата педагогический коллектив функционирует оптимально.



Рис. 1. Сравнительная оценка социально-психологического климата педагогических коллективов вузов

Полученные результаты исследования уровня саморазвития преподавателей вузов, представленные на рисунке 2, достаточно ярко демонстрируют сравнительную характеристику данного показателя в различных педагогических коллективах.

Так, например, у преподавателей УрГПУ стремление к саморазвитию выявлено на уровне высоких значений (от 45 до 49 баллов), что характеризует достаточную степень инновационной готовности, потребность в самосовершенствовании, в реализации творческих проектов и идей в профессиональной деятельности. Показатели всех остальных представленных вузов находятся на уровне средней оценки от 35 до 39 баллов. Полученные результаты исследования демонстрируют степень готовности преподавателей представленных вузов к использованию современных технологий в традиционной педагогической деятельности, что определяет способность изменить стереотип мышления и поведения в условиях реализации модели профессионального развития.



Рис. 2. Сравнительная характеристика стремления к саморазвитию в педагогических коллективах вузов

Оценка структурных компонентов инновационной готовности преподавателей вузов (эмоциональная, мотивационная, когнитивная, личностная (инструментальная), организационная), представленная на рисунке 3, демонстрирует соотношение динамики развития инновационной готовности в различных педагогических коллективах. Так, например, в педагогическом коллективе УрГПУ на уровне 8-9 ступени (от 266 до 301 баллов) определяется выраженность инновационной готовности, что характеризуется на уровне высоких значений. Такие результаты свидетельствуют о наличии стремления к саморазвитию, потребности к применению новшеств, о высокой степени удовлетворенности профессиональной деятельностью, способности к рефлексии.

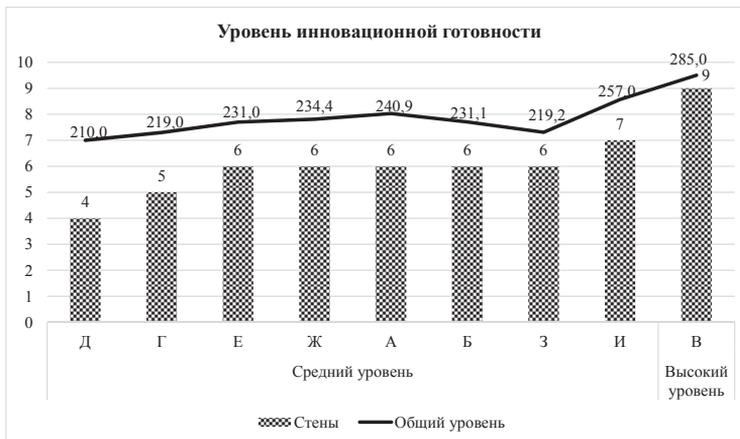


Рис. 3. Сравнение динамики инновационной готовности педагогических коллективов вузов

В педагогических коллективах других высших учебных заведений инновационная готовность определяется на уровне средних значений (4-7 стена – от 211 до 265 баллов). Это, безусловно, определяет тенденцию к профессиональному развитию в условиях инновационной деятельности.

С целью выявления различий между преподавательским составом представленных вузов по уровню развития инновационной готовности возникла необходимость применения в исследовании дискриминантного анализа. Данный метод позволил классифицировать группы по уровню инновационной готовности (высокий, нормальный, оптимальный), которые значительно различаются между собой по введенным переменным в дискриминантный анализ. Для высокого уровня инновационной готовности (- 176,226) в качестве таких переменных мы рассматриваем уровень психологического климата (- 0,296), уровень саморазвития 0,289, уровень эмоциональной готовности 0,630, уровень мотивационной готовности 0,092, уровень когнитивной готовности 0,367, уровень личностной (инструментальной) готовности (- 0,220), уровень организационной готовности (- 0,488). Нормальный уровень инновационной готовности (- 168,445) представляется совокупностью переменных: уровень психологического климата (- 0,522), уровень саморазвития (- 0,009), уровень эмоциональной готовности 0,339, уровень мотивационной готовности 0,343, уровень когнитивной готовности 0,179, уровень личностной (инструментальной) готовности (- 0,005), уровень организационной готовности (- 0,643). Для оптимального уровня инновационной готовности - 141,322 представлены: уровень психологического климата (- 0,293), уровень саморазвития (- 0,070), уровень эмоциональной готовности 0,122, уровень мотивационной готовности 0,363, уровень когнитивной готовности 0,424, уровень личностной (инструментальной) готовности (- 0,222), уровень организационной готовности (- 0,413). Высокий, средний – нормальный и оптимальный уровень инновационной готовности преподавателей вузов в дискриминантном анализе определяются в пределах нормальных значений.

На рисунках 4, 5, 6 представлены результаты линейного регрессионного анализа, которые позволили определить динамику инновационной готовности преподавателей вузов.

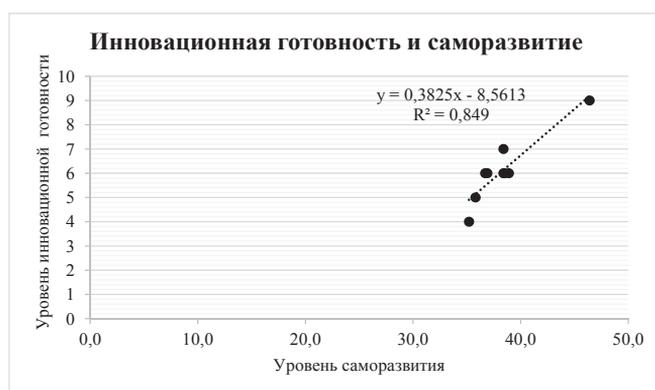


Рис. 4. Результаты линейного регрессионного анализа

На оси X расположены независимые переменные, на оси Y представлены зависимые переменные.

На рисунке 4 в качестве результативного признака представлен уровень инновационной готовности (ось Y), который повышается при изменении факторного признака (уровня саморазвития) на оси X, что определяется наличием положительного значения стандартного коэффициента регрессии ($r_s=0,849$ при $p \leq 0,01$). Это доказывает линейную связь между данными переменными и позволяет определить закономерные связи между уровнем саморазвития и инновационной готовности.

Для данного графика уравнение регрессии представлено: $y = 0,3825x - 8,5613$.

На графике линейной регрессии, представленный на рисунке 5, наиболее ярко демонстрируется положительный коэффициент R ($r_s = 0,7087$ при $p \leq 0,01$), что доказывает возрастание значения зависимой переменной (инновационная готовность) при изменении уровня социально-психологического климата (рис. 5).

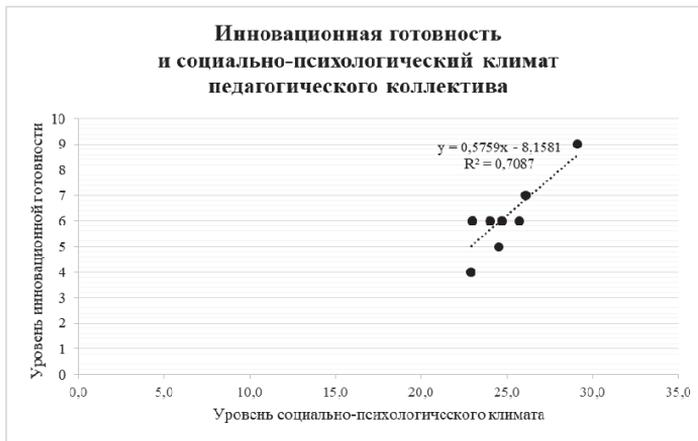


Рис. 5. Результаты линейного регрессионного анализа

На основе данного анализа уравнение регрессии имеет следующий алгоритм: $y = 0,5759x - 8,1581$

Представленный график линейной регрессии на рисунке 6 демонстрирует диаграмму рассеяния, которая позволяет оценить изменения уровня саморазвития в связи с повышением уровня социально-психологического климата.



Рис. 6. Результаты линейного регрессионного анализа

Полученные результаты положительного значения коэффициента R ($r_s=0,7093$ при $p \leq 0,01$) подтверждают наличие линейной зависимости между уровнем саморазвития и социально-психологического климата.

Для данного графика уравнение регрессии представлено: $y = 1,3877x - 3,9709$

С целью исследования динамики саморазвития, обеспечивающий профессиональный рост преподавателей, возникла необходимость выявления факторов, обуславливающих изменение уровня инновационной готовности преподавателей вузов, что позволило построить факторную модель (рис. 7), в которой представлены динамические и дискретные факторы.

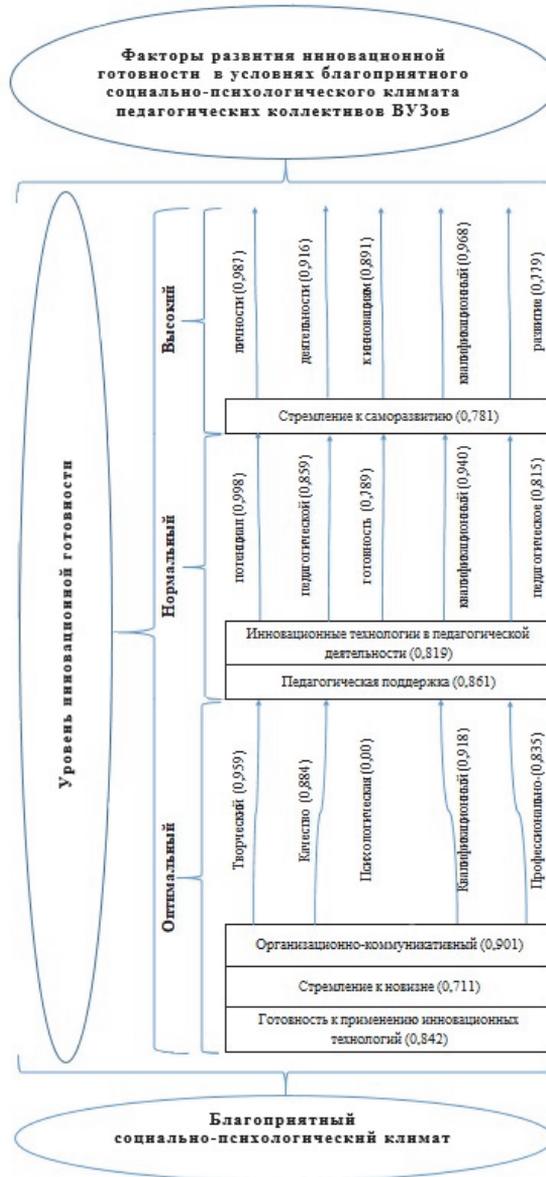


Рис. 7. Факторная модель развития инновационной готовности преподавателей вузов

В данной модели исследования определены следующие динамические факторы: профессионально-педагогическое развитие, психологическая готовность к инновациям, творческий потенциал личности, квалификационный, качество педагогической деятельности. Совокупность дискретных факторов представляют стремление к саморазвитию, инновационные технологии в педагогической деятельности, педагогическая поддержка, стремление к новизне, готовность к применению инновационных технологий, организационно-коммуникативный. Они обеспечивают «дискретный скачок» в профессиональной деятельности. Безусловно, стремление к саморазвитию в факторной модели определяется как внутренний результативный фактор, влияющий на достижение максимального уровня инновационной готовности преподавателей в образовательной деятельности, обеспечивающий успех и эффективность инновационной педагогической деятельности. Данный фактор рассматривается как движущая сила внутренней среды инновационной готовности. Несомненно, влияние внутренних факторов на динамичность инновационной готовности преподавателей вузов будет эффективным в условиях совершенствования социально-психологического климата, который в факторной модели определяется как внешний системообразующий фактор, обеспечивающий инновационную среду, то есть благоприятную для успешного функционирования личности преподавателя. В нашем исследовании такой климат рассматривается как внешняя среда (фактор), в которой инновационная готовность функционирует и развивается как целостная система, направленная на проявление высокого уровня стремления к саморазвитию.

Целью данной системы выступает успешное внедрение и реализация инновационных программ, проектов в педагогической деятельности, что обеспечивает качество высшего образования в условиях его модернизации.

Заключение

Результаты проведенного исследования в педагогических коллективах представленных вузов позволили выявить благоприятный социально-психологический климат, в условиях которого обеспечивается психологическая совместимость между членами коллектива, что создает позитивное эмоциональное состояние для проявления гибкости, рефлексии, способности выйти за пределы репродуктивных способов работы в образовательной деятельности, преодолевать стереотипы мышления и поведения. Исследование структурных компонентов готовности преподавателей к новшествам (эмоциональная, мотивационная, когнитивная, личностная (инструментальная), организационная готовность) позволило изучить особенности развития инновационной готовности в диапазоне средних (нормальный, оптимальный) и высоких значений. Выявленные результаты стремления к саморазвитию в педагогических коллективах демонстрируют динамику готовности преподавателей, позволяющая успешно планировать и внедрять новшества в педагогический опыт.

Результаты экспериментального исследования позволяют делать вывод о тенденции развития инновационной готовности преподавателей вузов. Данные дискриминантного анализа помогли обнаружить уровневую характеристику инновационной готовности преподавателей вузов, что позволило определить психологическую составляющую этой готовности на различных этапах ее развития. Анализ результатов линейной регрессии позволил доказать наличие линейной связи саморазвития и инновационной готовности, уровнем саморазвития и социально-психологическим климатом, а также между инновационной готовностью и социально-психологическим климатом. Применение факторного анализа обна-

ружили факторы (внутренние и внешние) развития инновационной готовности преподавателей вузов. Представленная факторная модель в ходе эмпирического исследования позволяет определить стремление к саморазвитию как внутренний, результативный фактор, влияющий на инновационное поведение преподавателей вузов, обеспечивающий высокую установку на эффективное развитие творческого потенциала в условиях отказа от шаблона, рецептурности в инновационной педагогической деятельности.

Таким образом, результаты экспериментального исследования подтверждают гипотезу (стремление к саморазвитию - внутренний фактор инновационной готовности преподавателей вузов). Социально-психологический климат как внешний (системообразующий) фактор создает наиболее позитивную среду для продуктивного и полноценного функционирования инновационной готовности как целостной системы

Проведенное эмпирическое исследование имеет научную и практическую значимость. Прикладное значение отражается в применении полученных результатов в процессе планирования инновационных проектов в условиях образовательной деятельности вузов.

Список литературы

- Авакян И.Б. К вопросу о взаимосвязи инновационной готовности педагогов и социально-психологического климата вузов // Образование и наука. – 2018а. – Т. 20. – № 4. – С. 114-131. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-114-131
- Авакян И.Б. Оценка готовности преподавателя высшей школы к применению инновационных технологий // Вестник Пермского университета. – 2018б. – №1. – С. 63-78. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-1-63-78
- Бараева Е.И. Педагогическое мастерство и профессиональное саморазвитие личности преподавателя вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 73-77.
- Бобкова Н.Г., Шершитский А.А. Взаимосвязь психологической готовности к инновационной деятельности и стиля педагогической деятельности // Решетневские чтения. – 2014. – С. 55-60.
- Вековцева Т.А. Личные ресурсы преподавателя вуза как основа его профессионального саморазвития // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 73-77.
- Виноградова Г.А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога: монография. – Т.: Изд-во ТГУ, 2010. – 100 с.
- Вьюнова Н.И., Кривотулова Е.В., Копытина О.С. Проектировочная компетентность как условие профессионального саморазвития преподавателя вуза // Вестник ВГУ. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 2. – С. 102-107.
- Загвязинский В.И., Строкова Т.А. Соппротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления // Образование и наука. – 2014. – № 3-112. – С. 3 - 21.
- Иванова Н.Л., Попова Е.П. Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. – 2017. – № 1. – С. 184-206.
- Караева Д.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности преподавателя вуза // Образование. Наука. Инновации. – 2013. – № 6-32. – С. 205-210.
- Князев В.Н. Социально-психологические проблемы в инновационной деятельности современного российского вуза // Вестник университета. – 2017. – № 6. – С. 147-155.
- Минияров В.М., Эстерле А.Е. Факторы профессионального саморазвития педагога-психолога в ходе профессиональной деятельности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2017. – Т. 14. – №1. – С. 26-37. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1
- Пантелеева В.В., Кнышева Т.П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. – 2016. – № 3. – С. 81-86.

- Подымова Л.С. Специфика инновационной восприимчивости преподавателя вуза // Гаудеамус. – 2015. – № 1/25. – С. 46-49.
- Прищета Т.А. Особенности подготовки педагогов к инновационной деятельности // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 6-147. – С. 47- 52.
- Прохорова М.П., Семченко А.А. Инновационная деятельность преподавателя Вуза как фактор качества педагогического образования // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 1. – С. 26.
- Руднева Т.И., Соловова Н.В. Преподаватель вуза: новая парадигма высшего образования, стратегии педагогической деятельности // Вестник ТвГУ: Серия Педагогика и психология. – 2016. – № 4. – С. 103-109.
- Сергеева Н.И. Профессионально-личностное саморазвитие как цель профессионального роста педагога // Современные проблемы науки и образования. –2015. – № 2. – С. 95-102.
- Усманова С.Г. Саморазвитие преподавателя вуза – основа его профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 4-5. – С. 37-39.
- Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. – 362 с.
- de la Fuente J., Kauffman D., Díaz-Orueta U., Kauffman Y. Adapting the research development and innovation (RD & I) value chain in psychology to educational psychology area // *Frontiers in psychology*. – 2018. – Т. 9. – С. 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01188
- Elrehail H., Emeagwali O. L., Alsaad A., Alzghoul A. The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: the contingent role of knowledge sharing // *Telematics and Informatics*. – 2018. – Т. 35. – №. 1. – С. 55-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
- Khatri R., Henderson C., Cole R., Froyd J. E., Friedrichsen D., Stanford C. Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM // *International Journal of STEM Education*. – 2017. – Т. 4. – №. 1. – С. 2. DOI:10.1186/s40594-017-0056-5
- Koeslag-Kreunen M. G. M., Van der Klink M. R., Van den Bossche P., Gijsselaers, W. H. Leadership for team learning: the case of university teacher teams // *Higher Education*. – 2018. – Т. 75. – № 2. – С. 191-207. DOI:10.1007/s10734-017-0126-0
- López M. A. R. European higher education area-driven educational innovation // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2017. – Т. 237. – С. 1505-1512. DOI:10.1016/j.sbspro.2017.02.237
- Stupnisky R. H., BrckaLorenz A., Yuhas B., Guay F. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types // *Contemporary Educational Psychology*. – 2018. – Т. 53. – С. 15-26. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.01.004
- Sutanto E.M. The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia // *Asia Pacific Management Review*. – 2017. – Т. 22. – С. 128-135. DOI: 10.1016/j.apmr.2016.11.002
- Tulupova O. V., Afonina E. A., Tsahaeva A. A., Azhiev A. V., Gadaborsheva Z. I., Alieva S. A., Kasumova B. S. A. Innovative Pedagogical Experiences as a Key Factor of Professional Advancement // *The Journal of Social Sciences Research*. – 2018. – № 5. – С. 142-145.
- Walder A.M. Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning // *Studies in Educational Evaluation*. –2017. – Т. 54. – С. 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Wang P., Hao Y. What role does error orientation play in the relationship between error management climate and innovative behavior? // 2nd International Conference on Education, Management and Systems Engineering: proceedings, Beijing, May 21-22, 2017. – Lancaster: DEStech Publications, 2017. – P. 265-271.
- Weitze C. L. Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams // *Journal of Education for Teaching*. – 2017. – Т. 43. – №3. – С. 361-373. DOI: 10.1080/02607476.2017.13195
- Wu X., Yu Y. Exploration on educational mechanism of innovation and entrepreneurship in colleges and universities // 7th International Conference on Education, Management, Information and Computer Science: proceedings (ICEMC 2017), Shenyang, June 16-18, 2017. – Atlantis Press, 2017. – Т. 73. – С. 281-285. DOI:10.2991/icemc-17.2017.55

References

- Avakyan, I. B. (2018a). To the question of the relationship between the innovative readiness of teachers and the socio-psychological climate of universities. *Obrazovanie i nauka - The Education and Science Journal*, 20(4), 114-131. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-4-114-131
- Avakyan, I. B. (2018b). Assessment of the readiness of a higher school teacher to use innovative technologies. *Vestnik Permskogo Universiteta - Bulletin of Perm University*, 1, 63-78. DOI: 10.17072/2078-7898/2018-1-63-78
- Baraeva, E. I. (2013). Pedagogical skill and professional self-development of the personality of a university teacher. *Vestnik YUYrGY. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki - Bulletin of the SUSU. Series "Education. Pedagogical sciences"*, 5(4), 73-77.
- Bobkova, N. G., & Shershitskij, A. A. (2014). The relationship of psychological readiness for innovation and the style of pedagogical activity. *Reshetnevskie chtenia - Reshetnev readings*, 55-60.
- de la Fuente, J., Kauffman, D., Díaz-Orueta, U., & Kauffman, Y. (2018). Adapting the Research Development and Innovation Value Chain in Psychology to Educational Psychology Area. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01188
- Elrehail, H., Emeagwali, O.E., Alsaad, A., & Alzghoul, A. (2018). The impact of Transformational and Authentic leadership on innovation in higher education: The contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 35, 55-67. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2017.09.018>
- Fetiskin, N. P., Kozlov, V. V. & Manuylov, G. M. (2002). *Socio-psychological diagnosis of the development of personality and small groups*. Moscow: Izd-vo Instituta Psikhoterapii.
- Ivanova, N. L., & Popova, E. P. (2017). Professionals and the problem of introducing innovations in a university. *Voprosy obrazovaniya - Educational Studies Moscow*, 1, 184-206.
- Karaeva, D. N. (2013). Psychological aspects of innovative activity of a university teacher. *Nauka. Innovatsii, Obrazovanie - The science. Innovation. Education*, 6(32), 205-210.
- Khatri, R., Henderson, C., Cole, R., Friedrichsen, D., & Stanford, C. (2017). Characteristics of well-propagated teaching innovations in undergraduate STEM. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 1-10. DOI:10.1186/s40594-017-0056-5
- Knyazev, V. N. (2017). Socio-psychological problems in the innovation of a modern Russian university. *Vestnik Universiteta*, 6, 147-155.
- Koeslag-Kreunen, M. G., Van der Klink, M. R., Van den Bossche, P., & Gijselaers, W. H. (2018). Leadership for team learning: the case of university teacher teams. *Higher Education*, 75(2), 191-207. DOI: 10.1007/s10734-017-0126-0
- López, M. A. R. (2017). Pedagogical European Higher Education Area-Driven Educational Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Science*, 237, 1505-1512. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.237>
- Miniyarov, V. M., & Esterle, A. E. (2017). Factors of professional self-development of a teacher-psychologist in the course of professional activity. *Vestnik RUDN. Psikhologiya i pedagogika - RUDN Journal of Psychology and Pedagogy*, 14(1), 26-37. DOI: 10.22363/2313-1683-2017-14-1
- Panteleeva, V. V., & Knysheva, T. P. (2016). Questionnaire of innovative readiness of personnel. *Akmeologia - Acmeology*, 3, 81-86.
- Podymova, L. S. (2015). Specificity of innovative susceptibility of a university teacher. *Gaudeamus - Psychological-Pedagogical Journal Gaudeamus*, 1(25), 46-49.
- Prishchepa, T. A. (2014). Features of the training of teachers for innovative activities. *Vestnik TGPU - TSPU Bulletin*, 6(147), 47-52.
- Prohorova, M. P., & Semchenko, A. A. (2016). Innovative activity of a university teacher as a factor in the quality of teacher education. *Vestnik Minninskogo Universiteta - Vestnik of Minin University*, 1, 26.
- Rudneva, T. I., & Solovova, N. V. (2016). University teacher: a new paradigm of higher education, the strategy of pedagogical activity. *Vestnik TvGU. Pedagogika i Psikhologiya - Bulletin of TvSU. Pedagogy and Psychology*, 4, 103-109.
- Sergeeva, N. I. (2015). Professional and personal self-development as the goal of the teacher's professional growth. *Sovremennye problemi nauki i obrazovaniya - Modern Problems of Science and Education*, 2, 95-102.
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 15-26. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.01.004

- Sutanto, E. M. (2017). The influence of organizational learning capability and organizational creativity on organizational innovation of Universities in East Java, Indonesia. *Asia Pacific Management Review*, 22, 128-135. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.apmr.2016.11.002>
- Tulupova, O. V., Afonina, E. A., Tsahaeva, A. A., Alieva, S. A., & Kasumova, B. S. A. (2018). Innovative pedagogical experiences as a key factor of professional advancement. *Journal of Social Sciences Research*, 5, 142-145. DOI: doi.org/10.32861/jssr.spi5.142.145
- Usmanova, S. G. (2014). The self-development of a university teacher is the basis of his professional activity. *Povolzhskii Pedagogicheskii Vestnik - Volga Pedagogical Bulletin*, 4(5), 37-39.
- Vekovtseva, T. A. (2013). Personal resources of a university teacher as the basis of his professional self-development. *Vestnik YUUrGU. Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki - Bulletin of the SUSU. Series "Education. Pedagogical sciences"*, 5(4), 73-77.
- Vinogradova, G. A. (2010). *The climate in the teaching staff and the subjective well-being of the personality of the teacher*. Tol'yatti: TGU.
- V'yunova, N. I., Krivotulova, E. V., & Kopytina, O. S. (2015). Design competence as a condition for professional self-development of a university teacher. *Vestnik VGU. Problemi Visshego Obrazovania - Proceedings of Voronezh State University. Problems of Higher Education*, 2, 102-107.
- Walder, A. M. (2017). Pedagogical Innovation in Canadian higher education: Professors' perspectives on its effects on teaching and learning. *Studies in Educational Evaluation*, 54, 71-82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.11.001>
- Wang, P., & Hao, Y. (2017). What role does error orientation play in the relationship between error management climate and innovative behavior? In *2nd International Conference on Education, Management and Systems Engineering* (pp. 265-271). Lancaster: DEStech Publications. DOI: [10.12783/dtssehs/emse2017/12780](https://doi.org/10.12783/dtssehs/emse2017/12780)
- Weitze, C. L. (2017). Designing pedagogical innovation for collaborating teacher teams. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 361-373. DOI: [10.1080/02607476.2017.1319511](https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319511)
- Wu, X. & Yu, Y. (2017). Exploration on Educational Mechanism of Innovation and Entrepreneurship in Colleges and Universities. In W. Jing, X. Ning, Z. Huiyu (Eds.), *Proceedings of the Seventh international conference on education, management, information and computer science* (pp. 281-285). Atlantis press. DOI: [10.2991/icemc-17.2017.55](https://doi.org/10.2991/icemc-17.2017.55)
- Zagvyazinskij, V. I., & Strokova, T. A. (2014). Resistance to innovations: essence, methods of prevention and overcoming. *Obrazovanie i Nauka - The Education and Science Journal*, 3(112), 3-21.

Субъектно-деятельностные детерминанты образовательно-развивающей активности учащейся молодежи

Ирина В. Арендачук

Саратовский национальный исследовательский университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия

E-mail: arend-irina@yandex.ru

ORCID 0000-0002-8378-2284

DOI: 10.26907/esd15.2.09

Аннотация

Актуальность исследования обусловлена тем, что перспективы становления современного общества во многом зависят от проявления подрастающим поколением своей активности в плане образования и саморазвития, субъектные и деятельностные детерминанты которой еще не достаточно изучены. Цель – выявить субъектно-деятельностные характеристики учащейся молодежи, детерминирующие ее образовательно-развивающую активность. Исследование проводилось на выборке, включающей 229 учащихся в системе общего, среднего профессионального и высшего образования в возрасте от 15 до 25 лет. Методики: шкала самодетерминации К. Шэлдона, модификация Е.Н. Осина; опросник изучения структуры субъектности Е. Н. Волковой, И. А. Серegiной; методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Шукиной; опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой; авторская анкета для определения уровня выраженности образовательно-развивающей активности личности в характеристиках выполняемой для ее реализации деятельности. Установлено, что молодые люди с высокой выраженностью образовательно-развивающей активности в большей степени проявляют субъектность в стратегиях поведения, осознанную активность, свободу выбора и ответственность за него. У них также лучше сформированы навыки самоорганизации деятельности, обусловленные целеустремленностью, и все характеристики деятельности, связанные с осуществлением данного вида активности. Показано, что в разные возрастные периоды меняется соотношение субъектно-деятельностных характеристик образовательно-развивающей активности учащейся молодежи – отмечается рост одних, стабилизация других и регрессивные изменения третьих. Выявлено, что предикторами образовательно-развивающей активности учащейся молодежи являются характеристики связанной с ней деятельности, вклад субъектных факторов в ее детерминацию минимален. Сформулированные выводы подкреплены статистическим анализом данных. В прикладном аспекте представленные материалы могут быть использованы при организации образовательно-развивающей деятельности молодежи с учетом ее возрастных особенностей.

Ключевые слова: активность; саморазвитие; образовательно-развивающая активность; субъектно-деятельностный подход; учащаяся молодежь.

Subject and activity-related determinants of the student youth's educational and developmental activity

Irina V. Arendachiuk

National Research Saratov State University named after N.G. Chernyshevskiy, Saratov, Russia

E-mail: arend-irina@yandex.ru

ORCID 0000-0002-8378-2284

DOI: 10.26907/esd15.2.09

Abstract

The perspectives of modern society's development depend largely on education and self-development related activity in the younger generation. However, the subjective and activity-related determinants of this type of activity have not yet been thoroughly studied. The purpose of this study is to identify subjective and activity-related characteristics which determine students' educational and developmental activity. The study was conducted on a sample of 229 students aged 15-25 years old, in general, secondary, vocational and higher education. It used four established instruments. K.M. Sheldon's Self-Determination Scale modified by E.N. Osin, E.N. Volkova's and I.A. Seregina's Questionnaire for studying subjectivity structure, M.A. Shchukina's "Personal subjectivity development level" technique, and E.Yu. Mandrikova's Activity self-organization questionnaire. A further questionnaire was developed by the author, to determine the level of manifestation of personal educational and developmental activity and its relation to the characteristics which are performed to implement the activity. It was found that young people who exhibit a high level of educational and developmental activity demonstrate subjectivity, conscious activity, freedom of choice and personal responsibility to a greater degree, when it comes to their behaviour strategies. These individuals have better developed skills for organizing their activities, which are conditioned by purposefulness, and other characteristics related to implementing this type of activity. It has been shown that depending on age, the correlation between subjective and activity-related characteristics changes. Some of the characteristics grow and stabilize, while others regress and change. This is especially visible in subjective factors. It has been discovered that predictors of students' educational and developmental activity are the characteristics related to that activity; the impact of subjective factors is minimal. These conclusions are supported by statistical analysis of data. The study materials can be applied nature and used for organization of young people's educational and developmental activity taking into account their age-related peculiarities.

Key words: activity; self-development; educational and developmental activity; subjective and activity-related approach; student youth.

Введение

К одному из важнейших психологических факторов эффективного развития современного общества можно отнести активность его основного деятеля – человека, отличающегося образованностью и способностью использовать в своей жизнедеятельности опыт творческого, эмоционально-ценностного отношения к миру. В современных исследованиях активность человека рассматривается не только как свойство, позволяющее ему приспосабливать свои потребности к условиям окружающей среды и как способность изменять, преобразовывать действительность, проявляя волевые усилия и напряжение умственных сил, но и соотносится с категорией целенаправленной деятельности (Belan, 2012; Griбанова, 2012; Vylegzhaniна, 2013). С этой точки зрения активность описывается как динамическая предпосылка деятельности, определяющая ее самодвижение, и как характеристика деятельности, раскрывающая способность человека к саморазвитию (Volochnikov, 2007). Ее конкретные проявления неразрывно выступают в актах поведения и деятельности (Belan, 2012), которая осуществляется в форме взаимодействия субъекта

(живого человека) с объектом, носит самостоятельный и творческий характер (Brushlinsky, 2003). Кроме того, развитие самого человека как субъекта характеризуется сознательностью (способностью рефлексивно оценивать себя) и деятельностью, направленной на осознанное преобразование себя и окружающего мира. При этом способы его бытия определяются тремя категориями – общность, сознание и деятельность (Slobodchikov, 2005). Категорию общности можно соотнести с реализуемой человеком активностью в движении собственного развития от телесности и самости к уникальности и универсализации. В категориях сознания и деятельности отражены характеристики субъектности человека, детерминирующие его направленность на практическое преобразование собственной жизнедеятельности. Исходя из представленных положений, логично предположить, что изучение любых форм активности человека необходимо осуществлять в контексте субъектно-деятельностного подхода.

Поскольку человек – это субъект социальных отношений, то чаще всего его активность определяется как социальная (Shamionov, 2018a), а в современных исследованиях рассматриваются разные формы ее проявления (политическая, гражданская, экономическая, трудовая, коммуникативная и др.). Одной из таких форм является и образовательно-развивающая активность личности, максимальная выраженность которой характерна для молодежи, так как задачей ее возрастного развития является приобщение к общественным ценностям и опыту предшествующих поколений. В этот период каждый молодой человек стремится найти свое место в системе социальных отношений, определиться с выбором своего профессионального будущего и поэтому устремлен к глубокому усвоению и практическому приложению знаний и научно-творческих способностей на пользу себе и обществу (Nazarova & Rakhimov, 2016; Shamionov & Grigoryev, 2019). Согласно проведенным исследованиям, образовательно-развивающая активность современной молодежи выражена больше, чем другие формы социальной активности (Vocharova, 2018), что объясняется не только получением знаний и удовлетворением познавательных интересов. Растущее осознание действий в области образования у молодых людей обусловлено также возможностью встретить новых друзей, пообщаться с профессионалами в выбранной ими области и найти новые сферы увлечений, которые могут помочь им осознать перспективы личностного и карьерного роста (Tallon et al., 2016). Неформальные формы образования (мастер-классы, видеолекции, курсы дистанционного обучения и т.п.), получающие все большую популярность в современном мире, способствуют лучшему пониманию молодежью своего места в нем; дают ей больше свободы в самоорганизации своей образовательной деятельности; позволяют упражняться в моральной философии, исследовать себя и свои отношения с сообществом, в котором она живет, и определять перспективы дальнейшего саморазвития (Chouhan et al., 2017).

Отметим, что активность личности, связанная с образованием и саморазвитием, в исследованиях рассматривается в контексте проявления ее познавательной активности, как направленности на познание окружающего мира, реализуемой в процессах саморегуляции познавательной деятельности, синтеза познавательных мотивов и способов осуществления учебно-познавательной деятельности, в стремлении к успешному решению определенных образовательных задач (Ivanova, 2008). Проявляющаяся в ходе непрерывного образования основанная на самостоятельности и инициативе активность личности определяет результативность процесса саморазвития. Исходя из изложенного, логично предположить, что образовательно-развивающая активность личности, которая реализуется не только в разных видах учебно-познавательной деятельности в рамках получения образования, но

и в деятельности самообразования, направленной на удовлетворение образовательных интересов и потребностей, может рассматриваться как необходимое условие развития и саморазвития личности. Вместе с тем, способность к саморазвитию, как субъектная характеристика личности, обусловлена степенью сформированности таких индивидуальных и деятельностных качеств, которые становятся основой для ее самореализации в системе общественных отношений. Таким образом, саморазвитие выступает основой для самореализации личности, которая побуждает ее к дальнейшему проявлению активности.

Анализ публикаций позволил сформулировать проблему исследования, проявляющуюся в противоречии между актуальным запросом общественной практики на решение задач повышения активности современной учащейся молодежи в образовательной деятельности, и необходимостью выявления психологических факторов, детерминирующих ее образовательно-развивающую активность с позиций теоретико-методологических оснований субъектно-деятельностного подхода. В рамках решения данной проблемы было проведено эмпирическое исследование, направленное на проверку гипотезы о том, что детерминантами образовательно-развивающей активности современной учащейся молодежи выступают характеристики деятельности, отражающие степень ее вовлеченности в эту форму активности, а также свойства личности, связанные с проявлением ее субъектности.

Методы исследования

Цель исследования

Целью исследования стало изучение детерминации образовательно-развивающей активности учащейся молодежи ее субъектно-деятельностными характеристиками.

Методы исследования

В исследовании, результаты которого представлены в данной статье, использовались методы теоретического анализа научных публикаций по проблеме исследования (анализ, систематизация, обобщение); эмпирического исследования (анкетирование, тестирование, метод поперечных срезов); математической статистики и качественного анализа данных.

Экспериментальная база исследования.

В исследовании приняли участие 229 человек в возрасте 15-25 лет – представители разных групп учащейся молодежи.

Характеристики выборки:

- по полу – юноши (94 человека), девушки (135 человек);
- по месту проживания – областной центр (г. Саратов, 125 человек), малый город (г. Балаково Саратовской области, 104 человека);
- по месту учебы – учащиеся общеобразовательных школ г. Саратова и г. Балаково Саратовской области (51 человек), студенты Саратовского колледжа отраслевых технологий и Балаковского медицинского колледжа (48 человек), студенты вузов г. Саратова – СГУ имени Н. Г. Чернышевского; СГТУ им. Гагарина Ю. А., в том числе обучающиеся в бакалавриате по очной форме обучения (54 человека) и совмещающие учебу и работу (магистратура и заочная форма обучения в бакалавриате, 76 человек).

Исследование проводилось в соответствии с Этическим кодексом психолога Российского психологического общества. Все респонденты участвовали в исследовании добровольно, анонимно, безвозмездно.

Изучение субъектно-деятельностных детерминант образовательно-развивающей активности учащейся молодежи осуществлялось в двух аспектах: 1) по степени

проявления у молодых людей этой формы активности; 2) в контексте выявления возрастных различий. В первом случае выборка была разделена на две группы – с низкой и высокой степенью выраженности исследуемого признака (соответственно, 122 человека и 107 человек; средний возраст молодежи в группах $19,6 \pm 3,3$ и $19,7 \pm 3,0$ лет). Во втором случае было выделено три группы в соответствии с возрастом молодых людей (поперечные срезы) – 15-17 лет (77 человек; $16,3 \pm 0,8$ лет); 18-21 лет (80 человек; $19,3 \pm 1,0$ лет); 22-25 лет (72 человека; $23,7 \pm 1,2$ лет).

Методики исследования, их обоснование.

Субъектные характеристики учащейся молодежи изучались с помощью следующих методик:

1) шкала самодетерминации К. Шэлдона, модификация Е.Н. Осина – определялась способность личности к самодетерминации по шкалам «автономия» и «самовыражение» (Osina & Boniwell, 2010);

2) опросник изучения структуры субъектности Е. Н. Волковой, И. А. Серegiной; для старшеклассников использовалась модифицированная форма А.А. Каленова – анализировались показатели структуры субъектности, как интегральной характеристики активности человека, проявляющейся в позиции субъекта к себе, к другим и к осуществляемой им деятельности (осознанная активность; способность к рефлексии; свобода выбора и ответственность за него; осознание собственной уникальности; понимание и принятие других; саморазвитие) (Kalenov, 2017; Volkova, 2001);

3) методика «Уровень развития субъектности личности» М.А. Щукиной – изучались уровневые характеристики развития субъектности, как способности личности постоянно инициировать, организовывать и контролировать свою социальную активность, измеряемые в крайних полюсах субъект-объектного континуума (активность–реактивность, автономность–зависимость, целостность–неинтегрированность, опосредствованность–непосредственность, креативность–репродуктивность, самооценочность–малоценочность) (Shchukina, 2015).

Для изучения деятельностных детерминант образовательно-развивающей активности молодежи использовались:

1) опросник самоорганизации деятельности Е.Ю. Мандриковой – изучались показатели самоорганизации деятельности (планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация на структурировании деятельности, самоорганизация посредством внешних средств, ориентация на настоящее) (Mandrikova, 2010);

2) авторская анкета для определения степени выраженности образовательно-развивающей активности личности в характеристиках выполняемой для ее реализации деятельности. Анкета была выполнена в форме шкалы, состоящей из 14 позиций – характеристик деятельности, направленных на выявление следующих конструктов: личный интерес; цель деятельности; процесс деятельности; содержание деятельности; инициативность; выполнение требований общества; стремление к успеху, самоутверждение; ориентация на других; ответственность перед собой; ответственность перед другими; преодоление сомнений, страхов; удовлетворение своих потребностей; стремление к разнообразию; удовлетворенность результатом. Для определения степени вовлеченности молодежи в образовательно-развивающую активность, респондентам предлагалось оценить, насколько часто в их деятельности проявляются эти характеристики в связи с данной активностью в градации от 1 до 5 баллов. В инструктивной части анкеты понятие «образовательно-развивающая активность» содержательно раскрывалось через перечень возможных видов деятельности, связанной с образованием и саморазвитием личности: учебно-познавательная и проектно-исследовательская деятельность; участие в предметных олимпиадах, конкурсах, научных конференциях, различных

образовательных инициативах, клубах, форумах, конкурсах, акциях («Тотальный диктант», «Географический диктант» и т.п.); обучение в организациях дополнительного, в т.ч. профессионального, образования (кружки научно-технического творчества, музыкальная, художественная школа, творческие студии и мастерские, получение дополнительной профессии, профессиональная переподготовка); деятельность по саморазвитию (online-курсы, посещение развивающих тренингов, публичных лекций, мастер-классов); другие мероприятия, направленные на развитие личности и приобретение новых знаний и навыков.

Для оценки степени выраженности изучаемых конструктов были приняты значения: от 1 до 3,4 баллов – низкая; от 3,5 до 5 баллов – высокая (значимость различий по всем позициям анкеты $p < 0,001$). В целом, степень проявления образовательно-развивающей активности определялась в баллах по среднему значению оцениваемых конструктов. Внутренняя согласованность характеристик деятельности (позиций), входящих в результирующую шкалу анкеты, проверялась с помощью позиционного анализа. Рассчитанные по шкале коэффициент альфа Кронбаха ($\alpha = 0,948$); стандартизированное альфа ($\alpha_{st} = 0,949$); средняя корреляция между позициями ($r_{inter-item} = 0,575$; вариация коэффициентов избирательности позиции от 0,598 до 0,825) свидетельствовали о возможности использования разработанной анкеты, как достаточно надежного инструмента для измерения конструктов, характеризующих деятельность личности при реализации образовательно-развивающей активности.

Методы статистического анализа данных.

Проверка выборки на нормальность распределения проводилась с помощью статистической процедуры «Подгонка распределения» (по критерию согласия χ^2 Пирсона); также рассчитывался критерий Шапиро-Уилка (W). Выраженность субъектных и деятельностных характеристик у молодежи в зависимости от уровня проявления образовательно-развивающей активности и от возраста изучалась с помощью сравнительного анализа для независимых выборок по t-критерию Стьюдента (t_{st}). Для определения влияния возраста на изучаемые показатели использовался однофакторный дисперсионный анализ Краскела-Уоллиса (H). Детерминация образовательно-развивающей активности субъектно-деятельностными факторами выявлялась в процессе множественного регрессионного анализа (метод пошагового включения переменных в регрессионную модель; анализ остатков по критерию Дарбина-Уотсона (DW)). Все расчетные процедуры выполнялись в статистическом пакете «Statistica for Windows 10.0» (доступ к данным исследования <https://osf.io/hpekml/>).

Этапы исследования

Первый этап включал теоретический поиск, обзор и анализ публикаций по теме исследования, позволивший сформулировать гипотезу и цель предстоящего эмпирического исследования.

На втором этапе осуществлялись проектирование и организация эмпирического исследования – определение исследовательских задач, подбор и разработка адекватных им психодиагностических методик; достижение договоренностей с образовательными организациями по процедуре сбора данных.

Третий этап был связан с проведением групповых обследований учащейся молодежи в разных образовательных организациях; с первичной обработкой полученных данных и составлением сводных таблиц-протоколов.

На четвертом этапе проводилась аналитическая работа – применялись математико-статистические методы; анализировались и интерпретировались полученные результаты; формулировались выводы.

Результаты исследования

Проверка выборки на соответствие требованию нормальности распределения.

Для корректного использования статистических процедур сравнительного и регрессионного анализа осуществлялась проверка выборки на нормальность распределения. В качестве проверяемого признака был выбран обобщенный показатель «образовательно-развивающая активность личности», рассчитанный по результатам анкетирования (229 человек). Проверка показала, что выборка не противоречит нормальному распределению: критерий согласия Пирсона $\chi^2 = 7,738$ оказался меньше расчетного критического (12,592) и имел уровень достоверности $p = 0,258$ (больше $p = 0,05$), значение статистического критерия Шапиро-Уилка $W = 0,984$, $p = 0,132$ (также больше $p = 0,05$).

Результаты сравнительного анализа

Сравнительный анализ *субъектных характеристик* образовательно-развивающей активности учащейся молодежи с разной степенью ее проявления выявил значимые различия по показателям структуры субъектности личности «осознанная активность» и «свобода выбора и ответственность за него», а также по уровневым характеристикам внеситуативной субъектности, за исключением показателя «автономность–зависимость». По показателям способности личности к самодетерминации значимых различий выявлено не было (табл. 1).

Таблица 1. Субъектные характеристики молодежи в зависимости от уровня проявления образовательно-развивающей активности

Субъектные характеристики	Образовательно-развивающая активность, степень проявления		t_{st}
	низкая	высокая	
<i>Показатели способности личности к самодетерминации</i>			
– автономия	34,04	35,21	-1,18
– самовыражение	36,56	37,95	-1,34
<i>Показатели структуры субъектности личности</i>			
– осознанная активность	5,62	6,50	-3,43
– способность к рефлексии	5,95	6,21	-1,11
– свобода выбора и ответственность за него	6,84	7,41	-2,26
– осознание собственной уникальности	6,32	6,38	-0,26
– понимание и принятие других	7,32	7,67	-1,40
– саморазвитие	6,47	6,54	-0,29
<i>Уровневые характеристики развития субъектности</i>			
– активность–реактивность	28,32	31,32	-3,24
– автономность–зависимость	28,83	30,59	-1,96
– опосредованность–непосредственность	32,03	35,17	-4,08
– опосредованность–непосредственность	31,46	34,32	-3,34
– креативность–репродуктивность	29,47	33,39	-3,67
– самооценочность–малоценочность	30,78	33,43	-2,45
– уровень субъектности	180,89	198,22	-4,04

Примечание: здесь и в таблице 3 жирным шрифтом выделены значения t-критерия Стьюдента, свидетельствующие о статистически достоверных различиях показателей в сравниваемых группах ($p < 0,01$).

Судя по полученным данным, учащаяся молодежь, независимо от степени проявления образовательно-развивающей активности характеризуется умеренно выраженной способностью личности к самодетерминации, что проявляется в наличии умения делать самостоятельный выбор на основе собственных ценностей и воспринимать свою жизнь, как соответствующую личным устремлениям и ожиданиям. Анализ структуры субъектности показал, что при высокой образовательно-развивающей активности молодежь более осознанно относится к проявлению собственной активности и большей степени способна к свободному выбору и ответственности за его последствия. При этом молодые люди в обеих группах характеризовались слабой сформированностью способности понимать и принимать уникальность других людей (3 стэна по тестовым нормам). В характеристиках субъектности поведения у всех молодых людей выявлены средние нормативные значения, свидетельствующие о довольно эффективном осуществлении субъектного самоуправления, которое в определенных ситуациях (под давлением других людей или обстоятельств) может меняться на объектные стратегии поведения. В группе молодежи с низкой образовательно-развивающей активностью тенденция к проявлению субъектности в стратегиях поведения в социальном контексте выражена меньше, что позволяет сделать заключение о том, что ее образовательно-развивающая активность в большей мере обусловлена внешними обстоятельствами ситуации, чем собственными устремлениями личности. Особенно явно эта тенденция отмечена в отношении таких уровневых характеристик как активность–реактивность (с тенденцией к реактивности), автономность–зависимость (с тенденцией к зависимости) и самооценнность–малоценнность (с тенденцией к ориентации на мнение других при оценке себя и своих достижений).

Сравнительный анализ субъектных характеристик в разновозрастных группах молодежи позволил выявить достоверные различия в их сформированности и проанализировать характер изменений в возрастном аспекте (табл. 2).

Так было выявлено, что способность личности к самодетерминации, выраженная в характеристиках «автономия», «самовыражение» существенно не менялась в возрастных периодах 15-17 и 18-21 лет и увеличивалась по сравнению с предыдущим возрастным периодом к 22-25 годам (но не столь значимо в сравнении с возрастом 15-17 лет). Изменения в характеристиках «осознание собственной уникальности», «понимание и принятие других», «самоценнность–малоценнность» и «уровень субъектности» имели аналогичную тенденцию, но их значения увеличивались по мере взросления молодежи, что привело к достоверным различиям между возрастными группами 15-17 и 22-25 лет. Выраженность характеристик «способность к рефлексии» и «активность–реактивность» увеличивалась постепенно, поэтому не выявлено значимых изменений между смежными возрастными периодами, однако различия в группах молодежи 15-17 лет и 22-25 лет оказались существенными. Наиболее заметные изменения обнаружались в показателях «свобода выбора и ответственность за него» и «опосредствованность–непосредственность» – имело место достоверное их повышение в каждом возрастном периоде по мере взросления молодых людей. В целом полученные результаты свидетельствуют о подтвержденности возрастным изменениям практически всех изученных показателей, отражающих субъектные качества личности молодежи, за исключением ее субъектных характеристик «самовыражение», «осознанная активность», «саморазвитие», «автономность–зависимость» и «опосредствованность–непосредственность».

Таблица 2. Субъектные характеристики образовательно-развивающей активности в разновозрастных группах молодежи

Субъектные характеристики	Возраст, лет			t_{st} по возрастным группам			Н
	15-17	18-21	22-25	15-17/ 18-21	18-21/ 22-25	15-17/ 22-25	
Возраст	16,31	19,28	23,68	-20,2**	-24,4**	-43,6**	-
<i>Показатели способности личности к самодетерминации</i>							
– автономия	34,27	36,55	32,74	-1,86	3,3**	1,28	28,44**
– самовыражение	36,57	36,31	38,89	0,20	-2,1'	-1,81	17,38
<i>Показатели структуры субъектности личности</i>							
– осознанная активность	6,27	6,03	5,77	0,77	0,8	1,49	16,53
– способность к рефлексии	5,79	6,04	6,42	-0,86	-1,3	-2,22'	20,22'
– свобода выбора и ответственность за него	6,31	7,23	7,83	-2,85**	-2,1'	-5,60**	37,76**
– осознание собственной уникальности	5,94	6,12	7,06	-0,64	-3,5**	-4,28**	25,96**
– понимание и принятие других	7,03	7,39	8,08	-1,13	-2,4'	-3,71**	20,87'
– саморазвитие	6,43	6,49	6,60	-0,21	-0,4	-0,58	13,82
<i>Уровневые характеристики развития субъектности</i>							
– активность–реактивность	28,77	29,18	31,35	-0,34	-2,0	-2,32'	19,37'
– автономность–зависимость	29,25	29,78	29,94	-0,46	-0,1	-0,67	12,71
– опосредованность–непосредственность	32,79	33,21	34,57	-0,40	-1,5	-1,83	13,93
– опосредованность–непосредственность	30,31	32,68	35,58	-2,11'	-3,2**	-5,33**	38,08**
– креативность–репродуктивность	30,69	32,17	30,99	-1,06	0,9	-0,23	22,45'
– самоценность–малоценность	29,94	30,37	36,06	-0,30	-4,8**	-5,08**	33,02**
– уровень субъектности	181,76	187,38	198,49	-0,97	-2,2'	-3,27**	26,26**

Примечание: здесь и в таблице 4 t_{st} – t-критерий Стьюдента, Н – критерий Краскела-Уоллиса; обозначение уровней значимости: ' – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$.

Сравнительный анализ *деятельностных характеристик* образовательно-развивающей активности учащейся молодежи в зависимости от степени ее проявления выявил значимые различия по составляющим эффективности самоорганизации деятельности «целеустремленность» и «общий показатель самоорганизации деятельности (СД)», а также по всем характеристикам деятельности, связанной с активностью, направленной на образование и саморазвитие. Они оказались достоверно более выраженными в группе молодежи с высокой образовательно-развивающей активностью (табл. 3).

Данные таблицы 3 показывают, что в целом молодые люди характеризуются сформированной способностью к самоорганизации деятельности, выраженной в осуществлении планирования, проявлении настойчивости и ориентации на настоящее, в склонности к четкому структурированию своей деятельности и ис-

пользованию дополнительных средств управления своим временем. У них также максимально выражено стремление к удовлетворению и чувству собственной значимости при достижении результата деятельности при минимально выраженной инициативности. Молодежь, отличающаяся высокой образовательно-развивающей активностью, также более способна концентрироваться на цели, лучше понимает свои устремления и использует свой жизненный опыт при самоорганизации деятельности, имеет выраженную ориентацию на личную ответственность (перед собой) в структуре деятельностных характеристик. У молодых людей с низкой образовательно-развивающей активностью при средне сформированной способности к самоорганизации деятельности выражена ориентация на свои личные интересы.

Таблица 3. Деятельностные характеристики образовательно-развивающей активности молодежи в группах с разным уровнем ее проявления

Деятельностные характеристики	Образовательно-развивающая активность, степень проявления		t_{St}
	низкая	высокая	
Характеристики эффективности самоорганизации деятельности личности			
– планомерность	15,68	16,99	-1,74
– целеустремленность	30,29	33,74	-3,71
– настойчивость	20,76	21,72	-1,24
– фиксация на структурировании деятельности	21,16	20,70	0,70
– самоорганизация (внешними средствами)	9,42	9,82	-0,74
– ориентация на настоящее	8,08	8,56	-1,25
– общий показатель СД	105,39	111,53	-2,69
Характеристики деятельности			
– личный интерес	2,92	4,06	-8,45
– цель деятельности	2,52	4,20	-13,74
– процесс деятельности	2,43	4,22	-14,75
– содержание деятельности	2,30	4,26	-16,31
– инициативность	2,10	3,47	-9,15
– выполнение требований общества	2,68	4,00	-9,68
– стремление к успеху, самоутверждение	2,79	4,30	-11,22
– ориентация на других	2,50	3,99	-10,91
– ответственность перед собой	2,78	4,38	-11,92
– ответственность перед другими	2,46	4,15	-12,91
– преодоление сомнений, страхов	2,28	3,88	-11,42
– удовлетворение своих потребностей	2,34	4,17	-15,19
– стремление к разнообразию	2,43	4,21	-13,66
– удовлетворенность результатом	2,83	4,58	-12,42
Образовательно-развивающая активность (в характеристиках деятельности)	2,53	4,13	-20,52

Анализ изменений в выраженности деятельностных характеристик образовательно-развивающей активности в возрастном аспекте выявил статистически значимые различия:

- по характеристикам «планомерность», «настойчивость» и «стремление к успеху, самоутверждение» в группах молодежи 15-17 и 18-21 лет;
- по характеристикам «целеустремленность», «настойчивость», «фиксация на структурировании деятельности», «ориентация на настоящее», «общий показатель самоорганизации деятельности» в возрастных группах 18-21 и 22-25 лет;
- по характеристикам «планомерность», «целеустремленность», «ориентация на настоящее», «личный интерес», «цель», «процесс» и «содержание» деятельности, «стремление к успеху, самоутверждение» у молодых людей 15-17 и 22-25 лет (табл. 4).

Таблица 4. Деятельностные характеристики образовательно-развивающей активности в разновозрастных группах молодежи

Деятельностные характеристики	Возраст, лет			t_{St} по возрастным группам			N
	15-17	18-21	22-25	15-17/ 18-21	18-21/ 22-25	15-17/ 22-25	
<i>Характеристики эффективности самоорганизации деятельности личности</i>							
– планомерность	14,62	16,83	17,49	-2,38*	-0,78	-3,24'	23,06'
– целеустремленность	31,51	30,23	34,18	1,04	-3,52**	-2,53**	24,61**
– настойчивость	21,87	19,41	22,50	2,59**	-3,44**	-0,69	20,99'
– фиксация на структурировании деятельности	21,04	19,98	21,93	1,30	-2,42'	-1,13	13,65
– самоорганизация (внешними средствами)	9,92	9,60	9,28	0,47	0,49	0,98	11,71
– ориентация на настоящее	9,13	8,63	7,07	1,16	3,44**	4,45**	35,20**
– общий показатель самоорганизации деятельности	108,09	104,66	112,44	1,17	-2,75**	-1,68	21,12'
<i>Характеристики деятельности</i>							
– личный интерес	3,18	3,53	3,65	-1,81	-0,71	-2,49'	12,50
– цель деятельности	3,06	3,38	3,47	-1,55	-0,49	-1,99'	10,23
– процесс деятельности	3,01	3,38	3,43	-1,69	-0,29	-1,99'	15,74
– содержание деятельности	2,92	3,33	3,42	-1,84	-0,45	-2,26'	12,74
– инициативность	2,60	2,71	2,92	-0,54	-0,99	-1,46	13,92
– выполнение требований общества	3,05	3,35	3,50	-1,47	-0,78	-2,33'	13,08
– стремление к успеху, самоутверждение	3,10	3,66	3,72	-2,62'	-0,33	-3,00**	19,01'
– ориентация на других	3,01	3,19	3,40	-0,82	-1,09	-1,90	10,26
– ответственность перед собой	3,39	3,51	3,69	-0,56	-0,89	-1,49	7,66
– ответственность перед другими	3,13	3,23	3,40	-0,44	-0,86	-1,32	8,18
– преодоление сомнений, страхов	3,03	3,18	2,86	-0,71	1,45	0,76	10,59
– удовлетворение своих потребностей	3,01	3,21	3,38	-0,91	-0,85	-1,73	14,28
– стремление к разнообразию	3,09	3,29	3,42	-0,91	-0,63	-1,51	9,03
– удовлетворенность результатом	3,40	3,65	3,90	-1,09	-1,19	-2,22'	15,53

В процессе анализа данных, представленных в таблице 4, выявлены значимые изменения в возрастной динамике деятельных характеристик образовательно-развивающей активности молодежи. Так, показатель планомерности деятельности растет от возраста 15-17 лет к 18-21 годам и существенно не меняется в возрасте 22-25 лет. Целеустремленность, временная ориентация на настоящее, а также самоорганизация деятельности в целом остаются сравнительно устойчивыми в возрасте 15-17 и 18-21 лет и значимо усиливаются к возрасту 22-25 лет. Настойчивость при достижении поставленных целей не различается в группах молодежи 15-17 и 22-25 лет, но имеет достоверно выраженную тенденцию к снижению от 15-17 лет к 18-21 годам и увеличению к 22-25 годам. Выявлена и устойчивая тенденция поступательного роста от 15-17 лет к 22-25 годам в направленности деятельности, связанной с образовательно-развивающей активностью: на удовлетворение личного интереса; на выполнение поставленных целей и задач; на увлеченность процессом и содержанием выполняемой деятельности; на ее соответствии требованиям общества и коллектива; на получение удовлетворения и чувства собственной значимости при достижении результата. Стремление добиться успеха, показать себя с лучшей стороны, значимо повышается к 18-21 годам и продолжает сохранять свою значимость и в возрасте 22-25 лет. В иерархии деятельностных характеристик в разновозрастных группах молодежи, независимо от возраста, максимально значимым фактором при реализации образовательно-развивающей активности является стремление испытать удовлетворение и чувство собственной значимости при достижении результата, а минимально значимым – проявление инициативы. Кроме того, у молодежи в возрасте 15-17 лет также больше всего выражена ориентация на личную ответственность (перед собой); у более взрослых молодых людей – стремление к успеху, самоутверждение. В целом, динамические изменения, детерминированные возрастом, проявляются в характеристиках самоорганизации деятельности (планомерность, целеустремленность, настойчивость, ориентация на настоящее) и в ориентации личности на успех и самоутверждение в процессе осуществления деятельности, связанной с образовательно-развивающей активностью.

Результаты регрессионного анализа

В процессе регрессионного анализа, проведенного с целью выявления детерминации образовательно-развивающей активности (зависимой переменной) субъектно-деятельностными характеристиками учащейся молодежи, была составлена регрессионная модель (табл. 5), оценка эффективности которой показала, что все коэффициенты факторов, входящих в ее структуру оказались значимы по уровню 0,05. Эта регрессионная модель объясняет 99,98% вариации зависимой переменной ($R^2 = 0,9998$). F-критерий свидетельствует об общей значимости уравнения регрессии ($F = 62432,29$; $p < 0,001$; вероятность нулевой гипотезы значительно меньше 0,05). Стандартная погрешность оценки (средняя ошибка уравнения) 0,0146. Если сравнить ее со средним значением зависимой переменной (средний показатель образовательно-развивающей активности молодежи 3,2464), то можно заметить, что она сравнительно невелика ($0,0146 / 3,2464 * 100\% = 0,4497\%$, т.е. не более 5%). Остатки от регрессии без заметной автокорреляции ($r = -0,0602$; $DW = 2,1204$). Соответственно, можно заключить, что модель не нуждается в совершенствовании и адекватно отражает детерминацию образовательно-развивающей активности учащейся молодежи выделенными факторами (деятельностными и субъектными характеристиками).

Таблица 5. Регрессионная модель детерминации образовательно-развивающей активности учащейся молодежи

Структурные компоненты модели	β	b	t
Оценка свободного члена регрессии		-0,019	-2,78
Содержание деятельности	0,097	0,072	48,52
Удовлетворенность результатом	0,097	0,070	64,37
Инициативность	0,096	0,072	72,41
Ответственность перед собой	0,095	0,073	57,97
Преодоление сомнений, страхов	0,095	0,071	68,78
Стремление к разнообразию	0,094	0,071	52,51
Ответственность перед другими	0,092	0,071	56,99
Стремление к успеху, самоутверждение	0,092	0,073	54,47
Процесс деятельности	0,091	0,071	44,51
Удовлетворение своих потребностей	0,091	0,070	52,84
Выполнение требований общества	0,090	0,073	63,45
Ориентация на других	0,090	0,071	61,99
Цель деятельности	0,089	0,071	58,12
Личный интерес	0,083	0,071	58,27
Целеустремленность	0,004	0,001	2,35
Ориентация на настоящее	0,002	0,001	2,09
Уровень субъектности	0,007	0,000	3,65
Активность–реактивность	0,004	0,001	2,83
Креативность–стандартность	-0,007	-0,001	-3,51

Примечание: β – стандартизованные коэффициенты регрессии; b – оценки параметров модели; t – значения t-критерия Стьюдента; уровень значимости всех компонентов модели $p < 0,01$.

Результаты регрессионного анализа свидетельствуют о том, что предикторами образовательно-развивающей активности учащейся молодежи являются в основном деятельностные факторы – характеристики деятельности, осуществляемой при ее реализации и характеристики самоорганизации деятельности, обусловленные целеустремленностью личности и ее временной ориентацией на настоящее. Наибольшее влияние на зависимую переменную оказывают такие характеристики деятельности, как содержание деятельности и удовлетворенность ее результатом. Из многообразия изученных субъектных факторов как предикторы образовательно-развивающей активности молодежи выделились только две уровневые характеристики субъектности личности: активность–реактивность и креативность–стандартность, однако их вклад в детерминацию зависимой переменной минимален.

Дискуссионные вопросы

Анализ современных психолого-педагогических публикаций позволяет констатировать отсутствие исследований, посвященных образовательно-развивающей активности современной учащейся молодежи, также остается открытым вопрос о ее детерминации субъектно-деятельными факторами. В представленном нами эмпирическом исследовании предпринята попытка выявления детерминант, определяющих обусловленность этой формы активности молодежи характеристиками выполняемой деятельности и субъектности личности. Разнонаправленное измене-

ние субъектно-деятельностных характеристик образовательно-развивающей активности в разновозрастных группах учащейся молодежи, выявленное в процессе исследования, позволяет констатировать диахронию в их развитии. Отмечается поступательный рост активности по мере взросления молодежи при осуществлении образовательно-развивающей деятельности, связанный с увлеченностью ее процессом и содержанием, направленностью на успешный результат и достижение целей. В структуре самоорганизации деятельности заметны периоды стабилизации – от 15-17 до 18-21 лет в проявлении целеустремленности, фиксации на запланированном, ориентации на настоящее и последующий рост в проявлении этих характеристик к возрастному периоду 22-25 лет, а также регрессивные изменения в проявлении настойчивости от 15-17 лет к 18-21 годам. Также меняются приоритеты образовательно-развивающей активности: по мере взросления молодых людей личная ответственность за эффективность деятельности теряет свою значимость и на первый план выдвигается мотивационный фактор – стремление к успеху, самоутверждение. В целом, независимо от степени проявления этого вида активности и этапа возрастного развития, у молодых людей наиболее выражено стремление к удовлетворению и чувству собственной значимости при достижении результата деятельности и минимально выражена направленность на инициативность.

В возрастной динамике проявления субъектных характеристик образовательно-развивающей активности диахрония проявляется в характере их развития: либо скачкообразно от одного возрастного периода к другому («свобода выбора и ответственность за него» и «опосредованность–непосредственность»), либо постепенном с выраженными различиями между крайними возрастными группами 15-17 и 22-25 лет («способность к рефлексии» и «активность–реактивность»), либо поступательном от возраста 15-17 лет к 18-22 годам с последующим сохранением устойчивости в 22-25 лет (все остальные характеристики субъектности, в отношении которых выявлены значимые различия).

Полученные данные согласуются с исследованием Р.М. Шамионова, рассматривающим социальную активность личности в контексте системно-диахронического подхода, и показавшим, что ее характеристики изменяются разнонаправленно, разворачиваются во времени и пространстве и имеют в своем развитии положительную и отрицательную динамику, в результате чего происходит согласование и несогласование соответствующей ей деятельности как на уровне личности (системы), так и на уровне социума (метасистемы) (Shamionov, 2018b).

Таким образом, можно отметить, что в разные возрастные периоды меняется соотношение субъектно-деятельностных характеристик образовательно-развивающей активности учащейся молодежи, т.к. отмечается рост одних, стабилизация других и регрессивные изменения третьих.

Заключение

Образовательно-развивающая активность учащейся молодежи в основном детерминирована характеристиками связанной с ней деятельности и составляющими самоорганизации деятельности «целеустремленность» и «ориентация на настоящее»; вклад в детерминацию данного вида активности субъектных характеристик личности минимален.

Результаты проведенного исследования выявили противоречие: достоверные различия, как в разновозрастных группах молодежи, так и в группах с разной степенью выраженности образовательно-развивающей активности, в большей степени проявлялись в структуре субъектных характеристик личности, а основными

ее предикторами оказались деятельностные характеристики. Это позволяет предположить, что в процессе реализации образовательно-развивающей активности создаются условия для развития субъектности личности, в то время как деятельностные факторы определяют степень проявления этой активности. Проверка данной гипотезы открывает перспективы для дальнейших исследований взаимосвязи образовательно-развивающей активности молодежи и процесса развития ее субъектных характеристик.

В прикладном аспекте результаты исследования представляют интерес для специалистов, работающих с молодежью не только в сфере образования, но и в других организациях, деятельность которых связана с молодежной политикой, с воспитанием и развитием социально активного, образованного и стремящегося к саморазвитию поколения молодых людей.

Источник финансирования

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 18-18-00298).

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

а) Информация о данных исследования находится в открытом доступе и размещена на платформе OSFHOME, идентификационный номер DOI 10.17605/OSF.IO/HPEKM и доступна по ссылке <https://osf.io/hpekml/>.

б) Исследование проводилось в соответствии с этическими принципами, изложенными в этическом кодексе психолога РПО (<http://xn--n1abc.xn--plai/rpo/documentation/ethics.php>).

Все респонденты были осведомлены о цели исследования и участвовали в нем добровольно. Конфиденциальность обеспечивалась анонимным участием респондентов (в опросных листах указывались только возраст; пол; название организации, в которой на момент проведения исследования получали образование участники исследования). Вводная инструкция: «Пожалуйста, потратьте некоторое время, чтобы поучаствовать в научном исследовании, целью которого является изучение особенностей образовательно-развивающей активности современной молодежи. Просим Вас ответить на вопросы нескольких методик, которые позволят получить данные, характеризующие Вашу образовательно-развивающую активность и изучить влияющие на нее факторы. Ваши ответы важны для нас, мы гарантируем конфиденциальность, поэтому отвечайте честно и, пожалуйста, наберитесь терпения дойти до конца, не пропуская методики. Исследование анонимное, поэтому опросные листы подписывать не нужно. Если вы хотите узнать более подробную информацию о нашем исследовании, обращайтесь на кафедру социальной психологии образования и развития СГУ имени Н.Г. Чернышевского, к автору исследования Арендачук Ирине Васильевне (г. Саратов, kafobr@mail.ru)»

В исследовании применялись стандартизованные, надежные, валидные методики, адекватные целям проводимого исследования, возрасту, полу, образованию респондентов (учащаяся молодежь в возрасте 15-17 лет), и адаптированные к контингенту испытуемых.

Автор осознает свою ответственность перед профессиональным сообществом за содержание и качество научной информации, представленной в данной статье, за обоснованность полученных результатов и выводов.

в) Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Белан Е.А. Общая характеристика феномена активности в отечественной психологии // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В. Г. Белинского. Общественные науки. – 2012. – № 28. – С. 1148-1151.
- Бочарова Е.Е. Регулятивные и мировоззренческие факторы различных форм социальной активности молодежи // Известия Саратовского университета. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2018. – Т. 7. – № 4. – С. 333-345.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта. – М.: Институт психологии РАН; СПб.: «Алетейя», 2003. – 272 с.
- Волкова Е.Н. Психология субъектности педагога. – Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2001. – 272 с.
- Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход. – Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2007. – 376 с.
- Вылегжанина С. Ю. О соотношении категорий «активность» и «деятельность» в психолого-педагогических исследованиях // Экономика образования. – 2013. – № 3. – С. 112-116.
- Грибанова В.А. Содержание понятия «активность» в научной литературе // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2012. – № 1. – С. 15-19.
- Иванова Н.В. Развитие образовательной активности человека как теоретико-педагогическая проблема // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2008. – № 4. – С. 20-22.
- Каленов А.А. К вопросу об эмпирическом изучении уровня сформированности субъектности у старшеклассников // Молодой ученый. – 2017. – № 25. – С. 290-293.
- Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87-111.
- Назарова Б.А., Рахимов, Б.Х. Важнейшая задача современного образования – воспитание творческой личности // Проблемы современного образования. – 2016. – № 1. – С. 46-50.
- Слободчиков В.И. О соотношении категорий «субъект» и «личность» в контексте психологической антропологии // Развитие личности. – 2005. – № 2. – С. 49-58.
- Шамионов Р.М. Социальная активность личности и группы: определение, структура и механизмы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018b. – Т. 5. – № 4. – С. 379-394.
- Щукина М.А. Психология саморазвития личности. – СПб.: СПбГУ, 2015. – 257 с.
- Chouhan J., Banford Z., Munro K. What is it that we want to educate young people about? // Educational Alternatives. – 2017. - № 15. – С. 354-370.
- Osin E., Boniwell I. Self determination and well being. Poster presented at the Self Determination Conference. Ghent, Belgium, 2010. Retrieved from: <http://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/conference/2010/SDTConf2010Program.pdf>
- Shamionov R.M. Factors of social activity of the student youth in modern Russia // 11th International Conference of Education, Research and Innovation: ICERI2018 Proceedings. – Seville, Spain: IATED Academy, 2018a. – P. 9543-9548.
- Shamionov R.M., Grigoryev A.V. The image of socially active individual in the representations of student youth // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. – 2019. – Т. 7. – №1. – С. 15-20.
- Tallon R., Milligan A., Wood B. Moving beyond fundraising and into ... What? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation // Policy & Practice: A Development Education Review. – 2016. – № 22. – С. 96-109.

References

- Belan, E. A. (2012). General characteristics of the phenomenon of activity in domestic psychology. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni V. G. Belinskogo. Obshchestvennie nauki - Bulletin of Penza State Pedagogical University named after V. G. Belinskii. Public sciences*, 28, 1148-1151.
- Bocharova, E. E. (2018). Regulatory and worldview factors of various forms of social activity of young people. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Akmeologia obrazovania. Psikhologia*

- razvitia - Izvestiya of Saratov University, Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 7(4), 333-345.
- Brushlinsky, A. V. (2003). *Psychology of the subject*. Moscow: Institut psikhologii RAN; SPb.: Aleteiya.
- Chouhan, J., Banford, Z., & Munro, K. (2017). What is it that we want to educate young people about? *Educational Alternatives*, 15, 354-370.
- Gribanova, V. A. (2012). The essence of the concept «Activity» in scientific literature. *Vestnik Taganrogskogo instituta imeni A.P. Chekhova - Bulletin of Taganrog Institute named after A.P. Chekhov*, 1, 15-19.
- Ivanova, N. V. (2008). The development of human educational activity as a theoretical and pedagogical problem. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Yaroslava Mudrogo - Bulletin of Yaroslav the Wise Novgorod State University*, 4, 20-22.
- Kalenov, A. A. (2017). To the question of empirical study of the level of subjectivity formation in high school students. *Molodoy ucheniy - Young Scientist*, 25, 290-293.
- Mandrikova, E. Yu. (2010). Development of the questionnaire of self-organization of activity (OSD). *Psikhologicheskaya diagnostika - Psychological Diagnostics*, 2, 87-111.
- Nazarova, B. A., & Rakhimov, B. H. (2016). The most important objective of modern education – upbringing of a creative individual. *Problemi sovremennogo obrazovaniya - Problems of Modern Education*, 1, 46-50.
- Osin, E., & Boniwell, I. (2010). *Self-determination and well being*. Poster presented at the Self Determination Theory Conference, Ghent, Belgium.
- Shamionov, R. M. (2018a). Factors of social activity of the student youth in modern Russia. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *11th International Conference of Education, Research and Innovation: ICERI2018 Proceedings* (pp. 9543-9548). Seville, Spain: IATED Academy.
- Shamionov, R. M. (2018b). Social activity of personality and groups: definition, structure and mechanisms. *Vestnik Rossiiskogo universiteta druzhbi narodov. Psikhologia i pedagogika - RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(4), 379-394.
- Shamionov, R. M., & Grigoryev, A. V. (2019). The image of socially active individual in the representations of student youth. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 7(1), 15-20.
- Shchukina, M. A. (2015). *Psychology of self-development of personality*. SPb.: SPBU.
- Slobodchikov, V. I. (2005). On the relationship between the categories “Subject” and “Personality” in the context of psychological anthropology. *Razvitie lichnosti - Personality Development*, 2, 49-58.
- Tallon, R., Milligan, A., & Wood, B. (2016). Moving beyond fundraising and into ... What? Youth transitions into higher education and citizenship identity formation. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 22, 96-109.
- Volkova, E. N. (2001). *Psychology of subjectivity of the teacher*. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii humanitarnyi tsentr.
- Volochkov, A. A. (2007). *Activity of the subject of being: Integrative approach*. Perm: Permskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet.
- Vylegzhanina, S. Yu. (2013). The correlation of “Dynamic” and “Active” categories in psychological and pedagogic research papers. *Economika obrazovaniya - Economics of Education*, 3, 112-116.

Contents

<i>Dinara Bisimbaeva</i> Editorial. Writing a literature review: A simple task might be arduous?	6
<i>Irina E. Abramova, Anastasia V. Ananyina, Olga M. Sherehova, Elena P. Shishmolina</i> Overcoming Barriers in Teaching EFL to Non-Linguistic Students	10
<i>Nguyen Thi Kim Dung, Nguyen Hoang Doan Huy, Nguyen Thi Hang, Duong Thi Thuy Ha</i> Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam	21
<i>Yuliia A. Sydorenko</i> Problem of perception of belles-lettres works with mythological structures by high school students.....	31
<i>Marina E. Valullina, Alisa R. Khalfieva</i> Affective-cognitive Aspects Dynamics of a New Information Perception Experiencing on the Classes by High School Students and University Students	42
<i>Renad I. Zhdanov, Roman V. Kupriyanov, Dzhamilia R. Nugmanova, Milyausha Ya. Ibragimova, Vladimir G. Dvoenosov</i> Interrelationship between anxiety and strategies of coping with exam stress: the role of gender, physiological indicators and sports	57
<i>Yana B. Emelyanova</i> Overcoming difficulties in reading academic articles in a foreign language: designing and running a training workshop	74
<i>Inna B. Avakyan</i> Self-development as a factor in the readiness of university teachers for innovation	88
<i>Irina V. Arendachiuk</i> Subject and activity-related determinants of the student youth's educational and developmental activity	103

Содержание

Динара Бисимбаева

От редактора. Обзор литературы: Легкая задача может оказаться непростой? 8

*Ирина Е. Абрамова, Анастасия В. Ананьина, Ольга М. Шерехова,
Елена П. Шишмолина*

Преодоление коммуникативных барьеров в процессе обучения
английскому языку студентов лингвистических специальностей 10

Нгуен Тхи Ким Дунг, Нгуен Хоанг Доан Хуй, Нгуен Тхи Ханг, Дуонг Тхи Туи Ха

Эффективность форм профессионального развития образовательной системы
Вьетнама в самооценке учителей среднего звена 21

Юлия А. Сидоренко

Проблема восприятия старшеклассниками художественных произведений
с мифологическими структурами 31

Марина Е. Валиуллина, Алиса Р. Халфиева

Динамика аффективно-когнитивных аспектов переживания
в процессе изучения новой информации у старшеклассников и студентов 42

Ренад И. Жданов, Роман В. Курриянов, Джамиля Р. Нугманова,

Миляуша Я. Ибрагимова, Владимир Г. Двоеносов

Взаимосвязь стратегий совладания с экзаменационным стрессом
и тревожности: роль пола, физиологических показателей и занятий спортом 57

Яна Б. Емельянова

Преодоление трудностей чтения научных публикаций на иностранном языке:
опыт разработки и внедрения обучающего семинара 74

Инна Б. Авакян

Стремление к саморазвитию как фактор инновационной готовности
преподавателей вузов 88

Ирина В. Арендачук

Субъектно-деятельностные детерминанты образовательно-развивающей
активности учащейся молодежи 103

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 15, № 2, 2020
Volume 15, № 2, 2020

Подписано в печать 26.06.2020. Дата выпуска журнала 26.06.2020.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 ¹/₁₆. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 7,1.
Тираж 1000 экз. Заказ 46/6.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28