

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 1, 2024
Volume 19, № 1, 2024

Казань – Kazan, 2024

«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 <https://eandsjournal.kpfu.ru/ru/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://eandsjournal.kpfu.ru/en/>
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 –
журнал с открытым доступом,
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 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,
заведующий кафедрой педагогики
Института психологии
и образования Казанского
федерального университета
(Казань, Россия)
valeykin@yandex.ru

РЕДАКТОР

Бисимбаева Динара Калымжановна

Научный сотрудник Института
психологии и образования
Казанского федерального университета
Казань (Россия)
editorial.team12@gmail.com

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Гафуров Ильшат Рафкатович

Доктор экономических наук, профессор,
академик РАО
lshat.gafurov@tatar.ru

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

Мухаммет Усак

Ведущий научный сотрудник Казанского
федерального университета
musaktr@gmail.com

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Калимуллин Айдар Минимансурович

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

Александр Дж. Ромишовски

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

Ибрагимова Елена Николаевна

Доктор наук, соучредитель тренинговой
компании коучинга отношений
и психологической терапии MirrorMe
esandakova@mail.ru

EDITOR-IN-CHIEF

Roza Valeeva

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

EDITOR

Dinara Bisimbaeva

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

EDITORIAL COUNCIL

Ishat Gafurov

Doctor of Economics, professor, academician
of the Russian Academy of Education

Alfiya 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)

Muhammet Usak

Senior Research Associate of
Kazan Federal University

EDITORIAL BOARD

Aydar Kalimullin

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

Alexander Romiszowski

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

Elena Ibragimova

PsyD, Co-founder of Relationship coaching
and Psychological therapy Company
MirrorMe

Лиу Мейфенг

Профессор, Школа Образовательных Технологий (Пекинский Педагогический Университет) mliu@bnu.edu.cn

Жигалова Мария Петровна

Доктор педагогических наук, профессор Брестского государственного университета (Республика Беларусь) zhygalova@mail.ru

Андреа Истенич

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 Сибии. Президент ассоциации молодых педагогов Сибии maria_cristina_popa@yahoo.ca

Мустафина Джамиля Насыховна

Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков Набережночелнинского института Казанского федерального университета muss_jane@mail.ru

Чошанов Мурат Аширович

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

Попов Леонид Михайлович

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

Прохоров Александр Октябринович

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

Liu Meifeng

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

Maria Zhigalova

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

Andreja Istenic

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/>)

Jamila Mustafina

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 of the Clinical and Personality Psychology Department, Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University (Kazan, Russia)

Aleksander Prokhorov

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

Зелеева Вера Петровна

Кандидат педагогических наук,
независимый исследователь,
частная практика, действительный
член Восточно-Европейской
ассоциации экзистенциальной терапии
zeleewy@yandex.ru

Асафова Елена Владимировна

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

Галимова Эльвира Габдельбаровна

Выпускающий редактор,
доцент кафедры педагогики
высшей школы Института психологии
и образования Казанского федерального
университета
elyagalimowa@yandex.ru 8 843 292 40 10

Vera Zeleeva

Candidate of Pedagogy,
independent researcher, private
practice, full member of the East
European Association for Existential
Therapy

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

Editorial. To cite or not to cite? Text recycling in scholarly writing

Dinara Bisimbaeva

Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: editorial.team12@gmail.com

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

DOI: 10.26907/esd.19.1.01

EDN: AVBIZO

Text recycling is widely discussed in the research community. However, editors and authors may have contrasting opinions on this matter. What are the reasons for their disagreement, in what sections text recycling is appropriate and how to avoid self-plagiarism? In this editorial I am going to illuminate these issues.

In the guidelines for editors the Committee on Publication Ethics (COPE) defines text recycling as the use of the same text in several publications of an author (Risser, 2020). According to Professor Cary Moskovitz from Duke University, this practice involves small text fragments that are amended to a slight extent between publications (ibid, 2020). Earlier policies on text recycling applied the term “self-plagiarism”, which was disused due to inaccurate implications. Lately, the definition was elaborated. Text recycling is currently perceived as the reuse of textual information in a new document where 1) material is identical or almost identical to the original work, 2) the material is not presented as a direct quote, 3) one author of the new document is also an author of the previous document (Hall et al., 2021).

The main concern in case of repurposing existing works is to ensure originality of a new document. Sometimes authors do not follow text recycling guidelines, as they do not see a problem in reproducing their own texts in subsequent publications. This stance violates publication ethics. Therefore, editors often recommend authors to reword their submissions in order to avoid plagiarism. But is text recycling always appropriate and can paraphrase solve the problem? Let us examine these issues in relation to a research manuscript. Scholarly papers reflect results of research activity. In case of a large-scale research project, it is not feasible to present and describe obtained data in one paper. This leads to a series of publications on the explored topic. In this light, text recycling is understandable in introduction and methods sections. The use of recycled texts can be acceptable to a certain degree in the discussion. As for results and conclusion, text recycling is not allowed in these chapters (COPE Text recycling guidelines, n.d.).

When text recycling is identified, editors often ask authors to revise their materials adopting one of the three approaches, namely summary of an original document acknowledging the source, quotation, and language editing. However, these ways of avoiding ethical pitfalls are not always effective. For instance, quotation is reasonable only when authors quote a small section of text. Summary and language editing can be confusing, as they limit the access to the source document. Therefore, text recycling is sometimes more preferable (Isaacson, 2023).

Today text recycling causes less concern among publishers, editors and authors thanks to the Text Recycling Research Project (TRRP). Recommendations and guidelines are constantly updated. The TRRP flowcharts illustrate editors' actions when different types of text recycling are discovered. The developed taxonomy can be found on the project website (textrecycling.org).

In conclusion, it should be noted that if identical textual material is found, editors should not immediately ask authors to revise their manuscripts. Each case should be considered individually, taking into account the following factors: the length of recycled text, where in the paper text recycling is detected, whether there is a reference to the source document, whether there is copyright infringement or not (COPE Text recycling guidelines, n.d.). When deciding on the reuse of previous documents, authors should not solely rely on the author's position. They are advised to consider the amount of recycled text. Most importantly, they should understand if the use of earlier content is justified by the publication purposes. It is essential to remember that every step of the research process must be followed by integrity (Bisimbaeva, 2020), and the publication activity of authors should be aimed at increasing scientific knowledge.

References

- Bisimbaeva, D. (2020). Editorial. Writing a literature review: A simple task might be arduous? *Education and Self Development*, 15(2), 6–7. <https://doi.org/10.26907/esd15.2.01>
- COPE Text recycling guidelines (n.d.). <https://publicationethics.org/text-recycling-guidelines>
- Hall, S., Moskovitz, C., & Pemberton, M. (2021). *Understanding Text Recycling: A Guide for Editors*. Text Recycling Research Project, Vol. 1. <https://textrecycling.org>
- Isaacson, R. (2023). Text recycling in scientific writing: what editors need to know. *Science Editor*, 46, 107–109. <https://doi.org/10.36591/SE-D-4603-10>
- Risser, C. (2020, October 22). 3 Questions about Text Recycling. J&J Editorial. <https://jjeditorial.com/3-questions-text-recycling/>

От редактора. Цитировать или не цитировать? Проблема самоцитирования в научных статьях

Динара К. Бисимбаева

Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: editorial.team12@gmail.com

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

DOI: 10.26907/esd.19.1.01R

EDN: BLKRBH

Проблема самоцитирования широко обсуждается в научном сообществе. При этом позиция редакторов и авторов может не совпадать по этому вопросу. Из-за чего происходят разногласия, в каких разделах научной статьи самоцитирование является правомерным и как избежать недобросовестного цитирования? В настоящей статье я постараюсь осветить данные моменты.

В своих рекомендациях для редакторов Комитет по публикационной этике COPE определяет самоцитирование как использование одинаковых фрагментов текста в разных произведениях одного автора (Risser, 2020). По словам профессора университета Дьюка Кэри Москoviца, речь идет о небольших фрагментах текста, которые подвергаются незначительным изменениям при последующей публикации (ibid, 2020). Ранее использовали термин «самоплагиат», от которого позже отказались из-за неточности определения. Со временем термин был дополнен и в данный момент под самоцитированием понимают повторное использование текста в новом документе, где: 1) материал идентичен или существенно совпадает с первоисточником; 2) информация не оформлена в виде цитаты; 3) как минимум, один автор нового произведения является автором предыдущей работы (Hall et al., 2021).

Основная проблема при повторном использовании собственного текста связана с оригинальностью нового произведения. Авторы не всегда оформляют самоцитирование, считая правомерным включение авторского материала в последующие работы. Данная позиция противоречит правилам публикационной этики, вследствие чего редакторы зачастую рекомендуют авторам использовать парафраз для увеличения процента оригинальности. Но всегда ли уместно самоцитирование и подходит ли парафраз в качестве решения проблемы? Рассмотрим эти вопросы на примере рукописи. Научная статья отражает результаты исследовательской деятельности автора. В случае масштабного исследовательского проекта, полученные данные невозможно представить в одной работе, что приводит к серии публикаций по изучаемой теме. Таким образом, самоцитирование вполне допустимо в разделах «Введение» и «Методология». Согласно рекомендациям COPE, повторное использование текста возможно лишь в некоторой степени в рубрике «Обсуждение». При этом использование ранее опубликованного текста неприемлемо в разделах «Результаты» и «Заключение» (COPE Text recycling guidelines, n.d.).

При обнаружении самоцитирования редакторы довольно часто советуют авторам переработать материал, используя парафраз со ссылкой на оригинальную работу, прямое цитирование или лингвистическое редактирование. Однако данные способы решения проблемы не всегда эффективны. Например, прямое цитирование уместно только в том случае, если автор заимствует небольшой фрагмент

текста. Парафраз и редактирование материала могут запутать читателей, поскольку ограничивают доступ к первоисточнику. Таким образом, самоцитирование может быть вполне оправданным (Isaacson, 2023).

Благодаря усилиям специалистов исследовательского проекта по вопросам самоцитирования TRRP, сегодня проблема повторного использования текста вызывает все меньше вопросов у авторов, редакторов и издателей. Руководства и рекомендации для участников публикационного процесса постоянно обновляются. В рамках инициативы TRRP установлен порядок действий при обнаружении определенного типа самоцитирования. Разработанную таксономию можно найти на сайте проекта (textrecycling.org).

В заключение хотелось бы отметить, что при обнаружении повторяющихся фрагментов текста редакторы не должны сразу просить авторов вносить правки в работу. Каждый случай необходимо рассматривать индивидуально, принимая во внимание ряд факторов: объем совпадений, в каком разделе обнаружены совпадения, указана ли ссылка на первоисточник, тип публикации, нарушены ли авторские права или нет (Text recycling guidelines, n.d.). Принимая решение об использовании фрагментов текста из предыдущих произведений, авторы не должны исходить исключительно из авторской позиции. Необходимо учитывать объем текста, а самое главное, понимать оправдано ли включение ранних материалов целью цитирования. Следует помнить, что принцип добросовестности важно применять на каждом этапе исследовательской деятельности (Bisimbaeva, 2020), а публикационная активность авторов должна быть направлена на приращение научного знания.

Список литературы

- Bisimbaeva, D. Editorial. Writing a literature review: A simple task might be arduous? // *Education and Self Development*. – 2020. – Vol. 15. – No. 2. – P. 6–7. – DOI:10.26907/esd15.2.01
- COPE Text recycling guidelines [Электронный ресурс] // BioMed Central. The Open Access Publisher. – URL: <https://publicationethics.org/text-recycling-guidelines> (дата обращения: 05.02.2024)
- Hall, S., Moskovitz, C., Pemberton, M. Understanding Text Recycling: A Guide for Editors [Электронный ресурс] // Text Recycling Research Project. – 2021. – URL: textrecycling.org (дата обращения: 05.02.2024)
- Isaacson, R. Text recycling in scientific writing: what editors need to know // *Science Editor*. – 2023. – Vol. 46. – P. 107–109. – DOI:10.36591/SE-D-4603-10
- Risser, C. 3 Questions about Text Recycling [Электронный ресурс] // J&J Editorial. – 2020. – URL: <https://jeditorial.com/3-questions-text-recycling/> (дата обращения: 05.02.2024)

Exploring the EFL Teachers' Satisfaction: Professional Development Activities at a Language Center in a Non-Anglosphere Context

Thao Thanh Le¹, Thi Anh Nguyen², Yen-Khoa Thi Nguyen³, Yen Hoang
Phuong⁴, Thuy Trut Pham⁵, Anh-Thu Thi Nguyen⁶, Tra Huong Nguyen⁷

¹ *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: lethanhthao110294@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8471-8305>

² *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: nathi@ctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2835-7330>

³ *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: khoab1912436@student.ctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9172-9505>

⁴ *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: phyen@ctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4795>

⁵ *Nam Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: ptthuy@nctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6596-2686>

⁶ *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: ntathu@ctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3190-3968>

⁷ *Can Tho University, Can Tho, Vietnam*
E-mail: nhuongtra@ctu.edu.vn
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7511-5579>

DOI: 10.26907/esd.19.1.02

EDN: FBLYHU

Submitted: 19 May 2023; Accepted: 15 December 2023

Abstract

This descriptive study aims to investigate the satisfaction levels of English as a Foreign Language (EFL) instructors in their professional development activities at a language center situated in the Mekong Delta region of Vietnam. A total of 30 EFL teachers were solicited to provide data through a questionnaire, and six out of the 30 were further selected for participation in semi-structured interviews. This study incorporated two primary techniques for data analysis: descriptive statistics for the quantitative data and thematic analysis for the qualitative data. The study concludes that the EFL teachers exhibited a high level of satisfaction towards the existing professional development activities that involved mentorship, observation, feedback from experts, and learning from colleagues. These activities fostered a supportive, collaborative, and personalized approach to professional development, resulting in the enhancement of the teachers' knowledge, skills, motivation, and job satisfaction. The results, accordingly, suggest that language centers should adopt a personalized,

supportive, and collaborative approach to professional development while also addressing the various factors that hinder teachers' interest in research and writing.

Keywords: language centers, non-Anglosphere context, professional development activities, teachers' satisfaction.

Исследование удовлетворенности преподавателей английского как иностранного (EFL): мероприятия по профессиональному развитию в языковом центре в неанглоязычной среде

Тхао Тхань Ле¹, Тхи Ань Нгуен², Йен-Хоа Тхи Нгуен³, Йен Хоанг Фуонг⁴, Тхюи Трут Фам⁵, Ань-Ту Тхи Нгуен⁶, Тра Хуонг Нгуен⁷

¹ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: lethanhthao110294@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8471-8305>

² Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: nathi@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2835-7330>

³ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: khoab1912436@student.ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9172-9505>

⁴ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: phyen@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0137-4795>

⁵ Университет Нам Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: ptthuy@nctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6596-2686>

⁶ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: ntathu@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3190-3968>

⁷ Университет Кантхо, Кантхо, Вьетнам

E-mail: nhuongtra@ctu.edu.vn

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7511-5579>

DOI: 10.26907/esd.19.1.02

EDN: FBLYHU

Дата поступления: 19 мая 2023; Дата принятия в печать: 15 декабря 2023

Аннотация

Данное описательное исследование направлено на изучение уровня удовлетворенности преподавателей английского языка как иностранного (EFL) их деятельностью по повышению квалификации в языковом центре, расположенном в дельте реки Меконг во Вьетнаме. В общей сложности 30 преподавателей EFL были приглашены для предоставления данных

с помощью анкеты, а шесть из 30 были отобраны для участия в полуструктурированных интервью. В исследовании использовались два основных метода анализа данных: описательная статистика для количественных и тематический анализ для качественных данных. По результатам исследования можно сделать вывод, что преподаватели EFL продемонстрировали высокий уровень удовлетворенности существующими мероприятиями по профессиональному развитию, которые включали в себя наставничество, наблюдение, обратную связь от экспертов и обучение у коллег. Эти мероприятия способствовали поддержке, сотрудничеству и индивидуальному подходу к профессиональному развитию, что привело к повышению уровня знаний, навыков, мотивации и удовлетворенности работой преподавателей. Полученные результаты свидетельствуют о том, что языковые центры должны применять персонализированный и поддерживающий подходы к профессиональному развитию слушателей, коллективные формы работы с ними, устранять факторы, препятствующие интересу учителей к исследовательской деятельности.

Ключевые слова: языковые центры, неанглоязычный контекст, деятельность по повышению квалификации, удовлетворенность учителей.

Introduction

As Vietnam continues to integrate into the global economy, proficiency in English has emerged as a pivotal skill. The country's economic reforms since the 1980s have necessitated this linguistic shift, essential for international trade and diplomacy. A burgeoning demand for English education has been observed, particularly in the last two decades, underlining the language's significance across various sectors. It serves not only as a medium for effective communication but also as a gateway to a multitude of personal and professional opportunities, including higher education, enhanced job prospects, and cultural exchange (Clement & Murugavel, 2018; Tran & Tanemura, 2020).

Given the impact of English language acquisition on career development and cultural connectivity (Whitty et al., 2015), the quality of English education is paramount for Vietnamese students to succeed in a globalized context. Language centers have become the linchpin in this educational landscape, equipped to offer students a combination of skilled teachers, contemporary resources, and interactive learning experiences within a nurturing environment. Yet, these centers are confronting a critical issue: the dearth of comprehensive and continuous professional development (PD) for their academic staff, a factor that significantly influences the caliber of English language education.

This study sets out to scrutinize the quality and effectiveness of PD activities for EFL teachers at language centers, with an aim to uncover deficiencies and potential enhancements within the existing framework. The focus is on both public and private sectors to gauge a holistic view of the current landscape of English education. By investigating the satisfaction levels of academic staff concerning PD initiatives, the research intends to unearth areas needing attention and to propose more effective PD programs. Through such an analysis, the study aims to provide insights that could influence policy-making and educational leadership, leading to enriched educational practices and outcomes. The overarching objective is to contribute meaningfully to the advancement of English language teaching standards in Vietnam, ultimately fostering better preparedness among learners to navigate the international arena.

Literature Review

2.1. Professional Development

The process of teacher PD can be characterized as a systematic and continuous process of learning and growth that elevates their knowledge, skills, and attitudes. This process is fundamental in enhancing the quality of education by allowing teachers to engage in critical self-reflection, learn novel pedagogical techniques, and stay updated with the latest research and trends in their field (Efu, 2023; Richards & Farrell, 2005). To be effective,

PD should be aligned with the individual needs of teachers and the context in which they work (Martin et al., 2019). This entails customizing PD to fit the specific needs of each teacher, such as their level of expertise, subject matter, and teaching environment. PD is an ongoing and ever-evolving process that must be supported and encouraged by schools, institutions, and education systems (Hairon & Dimmock, 2012; Westwood, 2018). This necessitates the availability of sufficient resources and funding to support PD activities and a culture of continuous learning and development throughout teachers' careers.

2.2. Professional Development in Vietnam

In the context of language centers in Vietnam, there is an expanding corpus of research on PD activities and their influence on teacher satisfaction and teaching efficacy. Duong (2021) investigated the part played by PD in augmenting the effectiveness of teachers in English language teaching in Vietnamese universities. The aforementioned study found that PD activities, including workshops, conferences, and mentoring programs, substantially improve teacher efficacy and promote reflective teaching practices. Similarly, Vu et al. (2020) scrutinized the effectiveness of PD activities in enhancing the teaching skills and attitudes of English language teachers in Vietnam. They found that peer observations, coaching, and reflective practice were effective in enhancing the skills and attitudes of English language teachers. Nevertheless, research also indicates that there are impediments to providing effective PD activities in Vietnam. For example, Hashimoto and Nguyen (2018) identified that a paucity of funding and time constraints were the primary barriers to providing effective PD activities for English language teachers in Vietnam. Moreover, further research is essential to explore the impact of PD activities on teacher satisfaction and retention. Arokiasamy (2021) discovered that PD activities were positively correlated with teacher satisfaction and retention in Vietnamese universities, but more research is needed to corroborate these findings and explore their applicability to language centers. Overall, the literature suggests that PD activities can have a positive impact on the efficacy of English language teachers in Vietnam. However, there are also obstacles to providing effective PD activities in this context.

2.3. Types of Professional Development Approaches

These approaches have been established as the most frequently used and effective forms of PD for language teachers, based on extant research (Borg, 2015; Brannan & Bleistein, 2012; Fletcher, 2018; Gunn et al., 2017; Mag et al., 2017; Prieto et al., 2020; Tseng et al., 2016; Zulfikar & Mujiburrahman, 2018). These activities have been shown to enhance teacher knowledge, skills, and attitudes, and contribute to overall improvements in teaching and learning outcomes.

2.3.1. Training Workshops and Conferences

Language educators frequently participate in training workshops and conferences to acquire innovative knowledge, skills, and techniques applicable to their teaching practice. Extant research shows that such events are efficacious in enriching their professional expertise and skills, and in fostering reflective pedagogy (Borg, 2015). Nevertheless, challenges such as limited funding and customizing the content of these activities to cater to individual teachers are obstacles to successful implementation (Mag et al., 2017). Nonetheless, these training activities and conferences continue to be pivotal in advancing the professional growth of language teachers and enhancing the quality of instruction and learning in language centers, contingent upon judicious planning and execution.

2.3.2. Reflective Journaling

Reflective journaling serves as a salient pedagogical tool that engenders self-reflection and critical thinking, ultimately improving the professional knowledge and skills of language teachers. The process involves the regular documentation of classroom experiences, their analysis, and decisions concerning instructional practices. Existing research affirms its effectiveness in augmenting teaching strategies and reflective abilities (Zulfikar & Mujiburrahman, 2018). Yet, time constraints and implementation hurdles may curtail its efficacy (Prieto et al., 2020). Nevertheless, reflective journaling remains a crucial means of PD for language teachers, fostering heightened self-awareness and better teaching outcomes.

2.3.3. Peer Mentoring and Coaching

Peer mentoring and coaching is an interactive PD approach whereby language teachers collaborate to exchange knowledge, observe one another's practices, and offer constructive feedback and support. Scholarly evidence indicates that it can foster improvements in the professional competencies of language teachers (Gunn et al., 2017). Nevertheless, the effective implementation of this strategy faces challenges such as limited time and institutional endorsement, difficulties in delivering valuable feedback, and identifying suitable mentor-mentee matches. Notwithstanding these barriers, peer mentoring and coaching remain vital for language teachers to cultivate a collaborative teaching approach, which in turn fosters superior learning outcomes.

2.3.4. Teacher Support Group

A teacher support group is a collaborative PD activity where language teachers convene to share knowledge, discuss common challenges, and provide mutual support. Empirical research has established that such groups can be a potent tool for enhancing the PD of language teachers by fostering collaborative learning and the development of novel teaching strategies (Tseng et al., 2016). However, the authors also indicated some challenges such as time and interest constraints, difficulty in ensuring positive group dynamics, and limited resources that may impede its implementation. Despite these challenges, teacher support groups remain a vital form of PD for language teachers, promoting greater connection to their profession and colleagues and the creation of innovative teaching strategies.

2.3.5. Teacher Support Network

Teacher support networks refer to the virtual communities where language educators engage in the sharing of resources, ideas, and mutual support for their PD. The existing research exhibits their potential to improve teaching skills and establish collegial relationships. Nonetheless, impediments such as temporal constraints, apathy, and a requirement for a comprehensive and accessible platform must be addressed (Brannan & Bleistein, 2012). Nevertheless, teacher support networks persist as an essential resource for language educators to acquire new skills and methodologies and experience a sense of support within their teaching practice.

2.3.6. Peer Observation

Peer observation is a collaborative PD practice that entails observing and providing feedback on the teaching practices of language teachers. Its primary aim is to stimulate reflection and self-awareness and foster the enhancement of teaching skills. Studies reveal that it is a potent tool in advancing the PD of language teachers (Fletcher, 2018). Nevertheless, hurdles such as distrust in colleagues, anxiety about being judged, and

challenges in ensuring supportive feedback can impede its execution. Despite these challenges, with adequate guidance and preparation, peer observation remains a critical avenue for language teachers to cultivate novel skills, strategies, and introspective approaches to teaching.

2.3.7. Inquiry/Action Research

Inquiry or action research is a collaborative and systematic process that teachers use to refine their teaching practices with the aid of data. It has been demonstrated through research to be effective in improving the PD of language teachers (Prieto et al., 2020). Nevertheless, those studies also stated that obstacles such as insufficient comprehension of the research process and insufficient guidance and preparation may impede its execution. Despite these impediments, with proper guidance and instruction, inquiry or action research can equip teachers with new competencies and techniques, empowering them to make data-informed decisions.

While PD activities are well-documented, the research specifically addressing the satisfaction of EFL teachers with these activities in Vietnam remains limited. Nguyen et al. (2021) hinted at a positive correlation between PD and teacher satisfaction in Vietnamese universities, but did not focus on EFL teachers. Similarly, Nguyen et al. (2014) highlighted the relationship between PD opportunities and job satisfaction, yet the satisfaction with the PD activities themselves was not the focal point. This study, therefore, aims to fill these gaps by assessing the levels of satisfaction EFL teachers in Vietnam, especially those at language centers, have with their PD activities, and to understand the factors that contribute to this satisfaction. Such insights are crucial for tailoring PD programs that are both effective and culturally congruent, ultimately enhancing the quality of English language education in Vietnam.

Research Questions

This study addresses the following research questions:

1. To what extent are EFL teachers content with the caliber of their present PD activities?
2. What factors influence teacher satisfaction with their current PD activities?

Methodology

3.1. Research Design

The objective of this research was to investigate the degree of contentment of EFL teachers in a language institution with their current PD activities. The research utilized both quantitative and qualitative techniques to increase the validity of the findings (Secomb & Smith, 2011). The rationale behind utilizing a combination of methods was to provide a clearer and deeper comprehension of the topic under examination. The combination of quantitative and qualitative methods also allowed for a more rigorous analysis of the data collected.

3.2. Data Collection Procedure

For the quantitative side of the research, the researchers designed a well-crafted questionnaire. To be more specific, the questionnaire was formulated on a five-point Likert scale (Boone & Boone, 2012) with the main aim to assess the satisfaction level of EFL teachers with their PD activities. On the qualitative side, semi-structured interviews were conducted, serving as intimate conversational spaces where teachers could articulate the nuanced motivations, challenges, and triumphs that numbers alone could not capture. These interviews were designed to dig deep into the psyches of the teachers,

providing a platform for them to voice out the reasons behind their levels of satisfaction or dissatisfaction with their PD activities. In essence, the quantitative data gave the study the “what,” and the qualitative data supplied the “why,” enabling a more rigorous and enriched analysis of the collected data.

3.3. Participants

The investigation recruited a cohort of 30 EFL teachers employed at an English center situated in a metropolis in the Mekong Delta region of Vietnam. The participants were of varying backgrounds and held diverse levels of teaching experience. Table 1 manifests the information of the participants.

Table 1. Participants' demographic data

| <i>Variables</i> | <i>Sub-variables</i> | <i>Number of Participants</i> |
|---------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| Gender | Males | 19 |
| | Females | 11 |
| Major | English Teacher Education | 21 |
| | English Studies | 9 |
| Age | Under 30 years old | 21 |
| | Above 30 years old | 9 |
| Teaching experience | Less than 5 years | 5 |
| | From 5 to 20 years | 22 |
| | More than 20 years | 3 |
| Educational qualification | Bachelor | 17 |
| | Master | 13 |

The majority of them had recently completed their university studies with a major in English Teacher Education or English Studies, indicating their theoretical understanding of the subject matter. The participants comprised both novice and experienced teachers. The inclusion of participants with diverse levels of experience and backgrounds offered a varied outlook on the matter. Furthermore, six out of the 30 participants were involved in semi-structured interviews, selected based on their questionnaire responses and their willingness to provide additional insights into their experiences with PD activities. The integration of these interviews provided greater depth to the understanding of the participants' experiences and perspectives.

It is imperative to acknowledge that ethical principles were meticulously considered when recruiting participants for this study. Informed consent was procured from all participants, and they were apprised of the nature of the research, their entitlements as participants, and the privacy of their responses. Participation in the study was entirely voluntary, and participants were at liberty to withdraw from the study at any given time without suffering any adverse consequences. The research was executed in accordance with ethical guidelines and benchmarks for research involving human subjects.

3.4. Data Collection Instruments

3.4.1. Questionnaire

A questionnaire was employed as the primary data collection instrument in this research, recognizing its potential to gather extensive information from a large number of participants. The questionnaire was developed based on a framework of seven key clusters of PD activities, as described in the literature, including (1) training workshops and conferences, (2) reflective journaling, (3) peer mentoring and coaching, (4) teacher

support group, (5) teacher support network, (6) peer observation, and (7) inquiry/action research. They all were presented in Vietnamese language to avoid any misunderstandings. It was bifurcated into two sections, with the first part obtaining participants' personal information, such as gender, age, educational qualification, and years of teaching experience in English. The second section, containing 15 items, aimed to assess the participants' degree of contentment with the current PD activities and was presented on a 5-point Likert scale, ranging from "Completely Unsatisfied" to "Completely Satisfied." The 5-point Likert scale was adopted to rate the responses, which allowed the researchers to quantify the participants' answers and perform statistical comparisons. The questionnaire was disseminated to the English language center's teachers through Google Forms. The researchers conducted a reliability analysis using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS). A Scale test was conducted to compute the Cronbach's alpha coefficient, which measures the internal consistency of the questionnaire items. The Cronbach's alpha value of 0.93 was generally deemed satisfactory.

3.4.2. *Semi-Structured Interviews*

Aside from the questionnaire, semi-structured interviews were carried out with six participants chosen based on their willingness to provide additional perspectives on their experiences with PD activities. These interviews were held face-to-face and each interview spanned approximately 60 minutes. The interviews were conducted in Vietnamese, the interviewees' mother tongue to help express their opinions at the best convenience (Rowley, 2012). Open-ended questions were formulated to allow participants to express their thoughts and ideas without constraint. The questions were focused on gauging the participants' levels of satisfaction with the PD activities they had attended, as well as the reasons behind their levels of satisfaction. The objective of these interviews was to gain further insights into the participants' perceptions and experiences with PD activities and to provide a more comprehensive understanding of the data collected through the questionnaire. The interviews were audio-recorded, transcribed, and translated into English for data analysis purposes.

To guarantee the dependability and soundness of the interview protocol, the researchers implemented five measures. First, the interview questions were formulated based on the same framework used for the questionnaire to ensure consistency and coherence with the research objectives. Second, the researchers underwent training in qualitative interview techniques to ensure appropriate questioning techniques, neutrality, and consistency in conducting the interviews. Third, the interviews were conducted in-person to enable non-verbal communication, establish a connection, and encourage participants to express their experiences and opinions candidly. Fourth, the researchers transcribed and translated the interviews to guarantee the accuracy and lucidity of the gathered data. Finally, the researchers conducted member checking, a process involving presenting the participants with the transcribed interview to confirm that their responses accurately reflect their experiences and opinions. By implementing these measures, the researchers ensured the interview protocol's reliability and validity, and the gathered data were credible and trustworthy.

3.4.3. *Data Analysis*

The data analysis segment of this study incorporated two primary techniques: descriptive statistics for the quantitative data and thematic analysis for the qualitative data. Descriptive statistics were utilized to scrutinize the questionnaire responses that were presented on a 5-point Likert scale. The responses were gathered and computed, and the mean and standard deviation were calculated for each item in the questionnaire.

The data were subsequently scrutinized to ascertain the extent of contentment exhibited by EFL teachers with their PD activities.

Thematic analysis was used to analyze the semi-structured interview data. The interviews were recorded and transcribed verbatim. The transcripts underwent multiple rounds of reading to identify recurring themes and patterns that emerge from the data. Each segment of the data that related to a specific theme was assigned a code, and these codes were grouped into categories. The categories were then analyzed to identify any patterns or trends in the data that pertain to the research questions. The results of the analysis, together with the descriptive statistics, were presented in an orderly manner.

Results

4.1. The Degree of Teacher Satisfaction with Current PD Activities

Table 2 presents the results of a Descriptive Statistics test on the satisfaction level of EFL teachers with their existing PD activities.

Table 2. Teachers' satisfaction with the existing PD activities

| <i>Existing PD Activities</i> | <i>Min</i> | <i>Max</i> | <i>Mean</i> | <i>SD</i> |
|---|-------------|-------------|-------------|------------|
| Observing experienced teachers model effective teaching practices to improve teaching skills | 4.00 | 5.00 | 4.83 | .38 |
| Receiving guidance and support through mentoring from more experienced teachers to enhance teaching abilities | 3.00 | 5.00 | 4.77 | .50 |
| Receiving constructive feedback and guidance from experts on how to improve teaching practices | 3.00 | 5.00 | 4.67 | .61 |
| Mentoring in-service teachers to help develop knowledge and skills in teaching practice | 3.00 | 5.00 | 4.63 | .62 |
| Learning from colleagues about effective teaching practices and strategies to enhance teaching skills | 3.00 | 5.00 | 4.60 | .68 |
| Engaging in discussions and collaborations with other teachers to improve teaching practices | 3.00 | 5.00 | 4.40 | .72 |
| Co-teaching with other teachers to enhance teaching skills and share knowledge and ideas | 2.00 | 5.00 | 4.40 | .86 |
| Reflecting on new teaching strategies and approaches to improve teaching effectiveness | 2.00 | 5.00 | 4.37 | .89 |
| Engaging in team teaching to collaborate and enhance teaching practices | 2.00 | 5.00 | 4.27 | .87 |
| Analyzing specific classroom challenges with other teachers to develop effective solutions | 2.00 | 5.00 | 4.23 | .86 |
| Becoming an expert and sharing experiences and knowledge with other teachers to enhance teaching practices | 1.00 | 5.00 | 4.03 | 1.07 |
| Collaborating with colleagues to analyze students' work and develop effective teaching strategies | 2.00 | 5.00 | 3.90 | .92 |
| Creating training programs, courses, or conferences for other teachers to enhance their teaching skills | 1.00 | 5.00 | 3.67 | 1.09 |
| Collaborating with other teachers to analyze scientific journals and apply research findings to teaching practices | 1.00 | 5.00 | 3.43 | 1.01 |
| Collaborating with other teachers to conduct scientific research and write journal articles to contribute to the field of teaching and learning | 1.00 | 5.00 | 3.40 | 1.13 |
| Total | 2.95 | 4.81 | 4.24 | .63 |

The results demonstrate that the EFL teachers expressed a remarkably high degree of contentment with their current PD activities ($M=4.24$). This result could be interpreted positively, as teachers who are content with their PD activities might be inclined to participate more actively in them and consequently improve their teaching performance. Nonetheless, it is noteworthy that this outcome is established on self-reported data and might not necessarily reflect the actual quality or efficacy of the PD activities.

The results indicated that the teachers showed high levels of satisfaction with specific PD activities, such as observing experienced teachers model effective teaching practices to improve teaching skills ($M=4.83$), receiving guidance and support through mentoring from more experienced teachers to enhance teaching abilities ($M=4.77$), receiving constructive feedback and guidance from experts on how to improve teaching practices ($M=4.67$), and mentoring in-service teachers to help develop their knowledge and skills in teaching practice ($M=4.63$).

4.2. Teachers' Perspectives on the Factors Contributing to Their Satisfaction with Current PD Activities

One of the PD activities that the EFL teachers in the study found to be highly satisfying was observing more experienced teachers modeling ($M=4.83$). This result could be attributed to several reasons. Firstly, visual demonstrations of effective teaching techniques, strategies, and classroom management skills by more experienced teachers can augment the teachers' pedagogical knowledge and skills. To illustrate, one of the teachers, for instance, remarked:

In my opinion, the act of observing experienced teachers can be regarded as an invaluable PD activity, as it offers a concrete manifestation of effective teaching techniques and classroom management skills. This exposure may aid in the refinement of teachers' pedagogical knowledge and skills, ultimately resulting in the enhancement of their teaching practices. (Teacher 3)

In addition, witnessing the practices of other educators in reality can serve as a source of inspiration and foster innovation, allowing for the creation of fresh concepts and approaches to lesson planning and implementation. Teacher 5 expressed:

In my perspective, the observation of other teachers could potentially serve as a source of inspiration for EFL educators, inciting them to venture into novel teaching strategies and techniques. This can ultimately improve their pedagogical approach and foster a dynamic and stimulating learning environment for students. (Teacher 5)

In tertiary consideration, the act of observing fellow pedagogues can afford educators an occasion to introspect on their own didactic methodologies and discern domains for advancement. Regarding this idea, Teacher 2 said:

I think EFL teachers can procure sagacity into their own didactic methodologies and expose domains necessitating progress by means of witnessing the erudition of more seasoned educators. This introspection may culminate in a heightened sense of self-consciousness and aspiration to betterment, ultimately ameliorating the comprehensive caliber of pedagogy and erudition within the classroom. (Teacher 2)

Beholding erudite pedagogues can engender a communitarian ethos amid educators, and instigate a milieu of reciprocity and cooperative undertaking, which may elicit salutary effects upon the comprehensive ambiance of pedagogy and erudition. Teacher 3 shared:

Well, EFL teachers can acquire knowledge from their compatriots and generate a mutually supportive and collaborative milieu, which advocates for the sharing of conceptions and resources, by means of scrutinizing erudite pedagogues. This collaborative engagement

can potentially establish a sense of community amid educators, and promote a positive ambiance of erudition and pedagogy. (Teacher 3)

In sum, the scrutiny of proficient pedagogues has been identified as a remarkably gratifying pursuit in the realm of PD for EFL teachers, due to its capacity to fortify their didactic cognition and aptitude, prompt ingenuity, present avenues for introspection, and engender a climate of camaraderie and collaborative scholarship.

Another PD activity that the EFL teachers showed a high level of satisfaction was receiving guidance and support through mentoring from more experienced teachers to enhance teaching abilities (M=4.77). Teachers evinced elevated degrees of gratification with the tutelage of more seasoned pedagogues as a means of refining their didactic prowess, with several rationales warranting such sentiment. Primarily, mentoring provides a bespoke and customized technique to PD that can concentrate on select domains for progress. Teachers may experience a greater sense of backing and motivation to undertake pedagogical risks when collaborating with a mentor, who can furnish productive feedback and counsel, as reported by one of the teachers.

In my opinion, the mentorship approach facilitates the provision of customized counsel and constructive appraisal, which can prompt pedagogical risk-taking and advancement. The mentor-mentee rapport also engenders a supportive and motivating milieu, which may boost job fulfillment and nurture pedagogical development. (Teacher 6)

Secondarily, collaboration with a mentor can proffer avenues for introspection and dialogue, which may aid instructors in intensifying their comprehension of efficacious pedagogical methodologies. Teacher 4 said:

From my standpoint, mentoring provides a venue for educators to participate in contemplative discourse, which can culminate in an ameliorated apprehension of their didactic capabilities and limitations. This can facilitate the evolution of a more discerning appreciation of efficacious pedagogical methodologies. (Teacher 4)

Furthermore, mentors can serve as propitious exemplars, instilling a sense of inspiration and impetus in teachers, galvanizing them to persist in augmenting their didactic expertise and sagacity. Dealing with this, a teacher shared:

In my opinion, mentors have the potential to exemplify efficacious pedagogical methodologies and, thereby conferring salubrious effects on the confidence and self-efficacy of educators. This, in turn, can serve as a source of inspiration and impetus, galvanizing teachers to persevere in refining their didactic proficiency and elevating the scholastic experiences of their pupils. (Teacher 1)

Ultimately, the act of mentoring can engender a communitarian ethos among the teaching profession, as educators cultivate affiliations with their mentors and other fellow instructors who are similarly committed to their PD. Teacher 5 remarked:

In my view, mentoring has the potential to cultivate a nurturing and cooperative atmosphere among teachers, as they collectively endeavor to enhance their pedagogical skills. This sense of communal spirit may contribute to the mitigation of isolation and reinforce an ethos of persistent learning and progress. (Teacher 5)

The tutelage of seasoned pedagogues through mentoring emerged as a highly satisfactory PD approach for educators, primarily due to its bespoke and customized nature, concentrating on select areas for progress. Collaborating with a mentor also affords an encouraging environment that promotes risk-taking, introspection, and augments understanding of effective teaching practices while providing inspiration and motivation through positive role models. Finally, the act of mentoring fosters a communitarian ethos among educators, promoting continuous learning and development.

The results also indicate that the teachers were highly satisfied about the activity of receiving constructive feedback and guidance from experts on how to improve teaching

practices ($M=4.67$). It should be noted that acquiring feedback from proficient assessors following an observation is a potent technique for enhancing pedagogical expertise, for it furnishes teachers with meticulous and constructive recommendations on how to ameliorate their instructional capacity. Through feedback from experts, teachers can pinpoint the specific domains of their teaching that demand refinement and can devise a tailored plan of action to address these areas. Teacher 2, for instance, stated:

To me, the provision of feedback by experts can enable teachers to discern the specific domains of their pedagogy that necessitate refinement and devise a course of action to remedy them. Such bespoke attention to their PD can yield an amelioration of their teaching methodologies and an augmented sense of job gratification. (Teacher 2)

Furthermore, specialists can furnish instructors with pragmatic guidance and resolutions to tackle their quandaries. This feedback can be customized to meet the specific requirements of each teacher, guaranteeing that the recommendations are pertinent and practicable. Teacher 3 said:

In my opinion, professionals with expertise can furnish teachers with individualized feedback and pragmatic recommendations to tackle their distinct needs and hurdles. This approach can facilitate the creation of customized strategies and remedies that target specific areas for enhancement of their pedagogical skills. (Teacher 3)

Upon receiving feedback from experts, teachers can perceive themselves to be valued and supported, which can consequently lead to heightened motivation and job satisfaction. Teacher 1 remarked:

To me, the receipt of feedback from experts can elicit a sense of validation and bolstering for teachers, elevating their motivation and job satisfaction. Additionally, such feedback can furnish a sense of guidance and purpose, thereby enabling teachers to set specific goals and to make enhancements to their teaching methodologies. (Teacher 1)

Educators stand to gain immense benefits from feedback given by proficient assessors following observation. This method enables teachers to receive precise and constructive recommendations that can aid in improving their pedagogical practices and identifying areas that necessitate refinement. Furthermore, specialists can offer practical counsel that is customized to meet each teacher's specific needs. Moreover, feedback from experts can provide a sense of being appreciated and supported, resulting in heightened motivation and job satisfaction. The study's high levels of satisfaction with expert feedback among teachers highlight its effectiveness in elevating pedagogical expertise.

The results additionally show that the teachers expressed profound contentment with the activity of mentoring other in-service teachers to enhance their knowledge and skillset ($M=4.63$), owing to the opportunity to disseminate their expertise and experiences with other teachers while supporting their peers to improve their pedagogical practices. Furthermore, mentoring activities have the potential to foster leadership skills and elevate job satisfaction among educators. As for a clarification, one of the teachers shared:

I think mentoring other in-service teachers was a source of elevated satisfaction for the teachers involved, as it enabled them to impart their proficiency and experiences, while supporting their peers in refining their pedagogical expertise. Moreover, this undertaking serves to augment leadership skills and job gratification. (Teacher 6)

Furthermore, the act of mentoring can serve as a platform for the mentor to introspect on their own teaching methodologies, and to benefit from the mentee's diverse experiences and viewpoints. Thus, the potential to mentor other teachers presents a precious prospect for both parties, with the potential to generate a feeling of attainment and a constructive influence on the general standard of education provided by the institution. Teacher 2 said:

I believe that mentoring can be a mutually beneficial experience for both the mentor and the mentee. Mentoring allows the mentor to reflect on their own teaching practices,

while also learning from the mentee's experiences and perspectives. This can result in a sense of accomplishment and a positive impact on the overall quality of teaching in the institution. (Teacher 2)

Mentoring other in-service teachers was determined to be a gratifying experience for educators since it provided them with an opportunity to impart their expertise and experiences while aiding colleagues in enhancing their instructional techniques, resulting in a boost in leadership abilities and job satisfaction. Moreover, mentoring furnishes mentors with a platform to introspect on their own teaching methodologies and benefit from a multiplicity of experiences and perspectives. The investigation concludes that mentoring is a mutually advantageous experience for both parties and exerts a favorable influence on the general standard of education provided by the institution.

Discussion

The results of the study indicate that the EFL teachers exhibited a markedly elevated level of satisfaction towards their existing PD activities ($M=4.24$). To delve deeper into this result, it is essential to explore the mediating elements that contributed to the success of the CPD activities. This outcome can be interpreted as a positive indicator, as contented teachers may be more likely to actively participate in PD initiatives and enhance their teaching performance. The discovery that EFL teachers expressed a high level of satisfaction with their current PD activities aligns with prior research that has established job satisfaction as a critical driver of teacher motivation and involvement in PD endeavors (e.g., Guan et al., 2014; Vittek, 2015).

The act of scrutinizing proficient pedagogues has been deemed a highly rewarding pursuit within the sphere of PD for EFL instructors, due to its ability to strengthen their pedagogical cognition and aptitude, foster ingenuity, provide avenues for introspection, and create a culture of camaraderie and collaborative scholarship. Here, the mediating elements could be the well-structured observation protocols and the culture of sharing and reflection that the CPD framework encourages. The findings of the present study corroborate previous research indicating that observing experienced teachers is an effective PD method for EFL instructors. Earlier studies have emphasized the potential of teacher observation to enhance teaching skills, stimulate creativity, and promote collaboration (e.g., Brownell et al., 2006; Fletcher, 2018; Scott & Miner, 2008). Moreover, research has suggested that PD activities that prioritize reflective practice and collaboration can lead to improved teaching and learning outcomes (e.g., Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Zulfikar & Mujiburrahman, 2018). Hence, the current study furnishes supplementary evidence that observing skilled educators can serve as a valuable mechanism for augmenting EFL instructors' pedagogical knowledge and abilities, cultivating creativity, and establishing a culture of collaboration and reflective practice.

The present study's findings are in alignment with earlier research that suggests mentoring as an efficacious PD technique for educators (e.g., Gunn et al., 2017; Johnson, 2009; Wong & Wong, 2018). Within the CPD framework, mentoring works exceptionally well due to its continuous and iterative nature. Mentoring has been reported to offer bespoke and personalized assistance to facilitate professional growth among teachers, concentrating on specific areas for improvement (e.g., Kram & Isabella, 1985; Gunn et al., 2017). In terms of mediating elements, the personal relationship between the mentor and mentee and the ongoing support throughout the cycle of teaching can be key contributors to the success of the CPD in this area. It also provides a supportive and constructive atmosphere that promotes risk-taking, introspection, and the development of an improved understanding of effective teaching methods through positive role models (e.g., Van Ginkel et al., 2016). Moreover, mentoring has been recognized as an approach that

fosters a community of teachers that is collaborative, engenders continuous learning and growth, and is marked by a shared sense of identity (e.g., Johnson, 2009; Wong & Wong, 2018). Consequently, the current study corroborates that mentoring can be an efficacious PD technique for teachers as it provides personalized support to address individual needs, facilitates experimentation and risk-taking, enhances teaching practices, and engenders a culture of collaboration and continuous learning.

Educators have the potential to reap substantial benefits from receiving feedback from proficient assessors subsequent to observation. This is particularly relevant within the CPD framework, where ongoing assessment and feedback are integral components. This approach allows teachers to obtain precise and constructive recommendations that can assist in refining their pedagogical practices and identifying areas that necessitate improvement. The mediating elements here could be the specificity, timeliness, and actionable nature of the feedback, all of which are emphasized in a well-designed CPD program. Furthermore, experts can provide practical advice tailored to meet the specific requirements of each teacher. Moreover, feedback from specialists can create a sense of being valued and supported, resulting in heightened motivation and job satisfaction. The current study's high levels of satisfaction with expert feedback among teachers highlight its effectiveness in elevating pedagogical expertise. The current study's findings align with earlier research on the advantages of obtaining feedback from experts after observation for PD among educators. Earlier studies have emphasized the significance of feedback in promoting professional growth and enhancing pedagogical practices (e.g., Hattie & Timperley, 2007; Kluger & DeNisi, 1996). Feedback from experts has been found to be particularly advantageous in providing tailored and constructive recommendations that cater to individual needs (e.g., Gordon, 2002; Sims & Fletcher-Wood, 2021). Additionally, research has suggested that feedback from experts can boost teachers' motivation and job satisfaction by instilling a sense of being valued and supported (e.g., Esia-Donkoh & Baffoe, 2018; Schartel, 2012). Consequently, the current study provides further evidence that obtaining feedback from experts after observation can be an effective approach for PD among educators. The study's high levels of satisfaction with expert feedback underscore its potential to enhance pedagogical expertise. The act of mentoring other in-service teachers has been deemed a highly rewarding experience for educators due to the opportunity it provides to impart their expertise and experiences while also assisting colleagues in enhancing their instructional techniques. Within the CPD framework, peer mentoring can be seen as a sustainable and self-reinforcing activity that has benefits for both mentors and mentees. This, in turn, has been shown to result in a boost in leadership abilities and job satisfaction. As a mediating element, the CPD framework's focus on ongoing professional growth and reflection could explain the high satisfaction levels associated with mentoring. Furthermore, mentoring serves as a valuable platform for mentors to introspect on their own teaching methodologies while also benefiting from a diversity of experiences and perspectives (Gunn et al., 2017). The investigation ultimately concludes that mentoring represents a mutually advantageous experience for both parties and exerts a favorable influence on the general standard of education provided by the institution. The current study's findings align with previous research which similarly indicates that mentoring is a gratifying and mutually beneficial experience for both mentors and mentees. Previous research has emphasized the potential benefits of mentoring for in-service teachers, including the ability to share expertise and experiences, improve instructional techniques, and enhance leadership abilities and job satisfaction (e.g., Wong & Wong, 2009). Additionally, mentoring has been recognized as a valuable platform for mentors to reflect on their teaching methods and gain new insights from diverse perspectives (Sanders, 2009). Research has also suggested that mentoring

can positively impact the overall quality of education provided by an institution (e.g., Lunsford et al., 2017). Therefore, the current study's findings corroborate earlier research on the benefits of mentoring for in-service teachers and the positive impact it can have on the quality of education.

Conclusion

Conclusively, this research employed a mixed-method methodology to scrutinize the degree of contentment among EFL teachers with their vocational growth undertakings in a language center in Vietnam. The research disclosed that EFL teachers were extremely content with the current PD activities, such as observing more experienced teachers modeling, being mentored by experienced teachers, receiving feedback from experts, and mentoring other in-service teachers. These activities offer a personalized, supportive, and collaborative approach to professional growth that can enrich instructors' pedagogical knowledge and skills, augment their motivation and job satisfaction, and advance a positive teaching and learning milieu.

It should be noted that through the collected results, it has been evident that the teachers can acquire a more profound understanding of teaching methodologies and evidence-based teaching strategies that help create engaging and effective learning environments for their students through PD activities. The research provides teachers with a sense of autonomy and personal growth, as well as the opportunity to contribute to the field of language education. It is imperative that more training programs for the teachers' PD in Vietnam should be prioritized.

Furthermore, it may be necessary for language centers to allocate sufficient resources and bolster their infrastructure to enable effective PD activities, including the establishment of training programs, mentoring systems, and collaborative opportunities. Moreover, language center managers should endeavor to create a culture of support that recognizes and promotes continuous learning and research.

References

- Arokiasamy, A. R. A. (2021). The uncharted territory: Plotting the relationships between perceived organizational support, work engagement and expatriate retention in Vietnam. *Journal of Asia-Pacific Business*, 22(3), 201–225. <https://doi.org/10.1080/10599231.2021.1943809>
- Boone Jr, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing likert data. *The Journal of Extension*, 50(2), 1–5. <https://tigerprints.clemson.edu/joe/vol50/iss2/48>
- Borg, S. (2015). The benefits of attending ELT conferences. *ELT Journal*, 69(1), 35–46. <https://doi.org/10.1093/elt/ccu045>
- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *Tesol Quarterly*, 46(3), 519–541. <https://doi.org/10.1002/tesq.40>
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children*, 72(2), 169–185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Clement, A., & Murugavel, T. (2018). English for the workplace: The importance of English language skills for effective performance. *The English Classroom*, 20(1), 1–15.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (2011). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92. <https://doi.org/10.1177/003172171109200622>
- Duong, M. T. (2021). Vietnamese EFL teachers' perceptions and practices of reflective teaching as a tool for professional development. *REiLA: Journal of Research and Innovation in Language*, 3(3), 170–180. <https://doi.org/10.31849/reila.v3i3.7961>
- Efu, S. I. (2023). Reflection: a means to faculty engagement in meaningful continuing professional development. *Teacher Development*, 27(2), 234–255. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2159508>

- Esia-Donkoh, K., & Baffoe, S. (2018). Instructional supervisory practices of headteachers and teacher motivation in public basic schools in Anomabo education circuit. *Journal of Education and E-Learning Research*, 5(1), 43–50. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.51.43.50>
- Fletcher, J. A. (2018). Peer observation of teaching: A practical tool in higher education. *The Journal of Faculty Development*, 32(1), 51–64.
- Gordon, C. (2002). Changing practices in evaluating teaching: A practical guide to improving faculty performance and promotion/tenure decisions, by Peter Seldin and associates. *Occupational Therapy in Health Care*, 16(2/3), 126–129.
- Guan, Y., Wen, Y., Chen, S. X., Liu, H., Si, W., Liu, Y., ... & Dong, Z. (2014). When do salary and job level predict career satisfaction and turnover intention among Chinese managers? The role of perceived organizational career management and career anchor. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(4), 596–607. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2013.763403>
- Gunn, F., Lee, S. H., & Steed, M. (2017). Student perceptions of benefits and challenges of peer mentoring programs: Divergent perspectives from mentors and mentees. *Marketing Education Review*, 27(1), 15–26. <https://doi.org/10.1080/10528008.2016.1255560>
- Hairon, S., & Dimmock, C. (2012). Singapore schools and professional learning communities: Teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system. *Educational Review*, 64(4), 405–424. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.625111>
- Hashimoto, K., & Nguyen, V. T. (Eds.). (2018). *Professional development of English language teachers in Asia: Lessons from Japan and Vietnam*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. Routledge.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284.
- Kram, K. E., & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. *Academy of Management Journal*, 28(1), 110–132. <https://doi.org/10.5465/256064>
- Lunsford, L. G., Crisp, G., Dolan, E. L., & Wuetherick, B. (2017). Mentoring in higher education. *The SAGE Handbook of Mentoring*, 20, 316–334.
- Mag, A. G., Sinfield, S., & Burns, T. (2017). The benefits of inclusive education: new challenges for university teachers. In *MATEC Web of Conferences* (Vol. 121, p. 12011). EDP Sciences.
- Martin, L. E., Kragler, S., Quatroche, D., & Bauserman, K. (2019). Transforming schools: The power of teachers' input in professional development. *Journal of Educational Research and Practice*, 9(1), 179–188. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2019.09.1.13>
- Nguyen, H. T., Warren, W., & Fehring, H. (2014). Factors affecting English language teaching and learning in higher education. *English Language Teaching*, 7(8), 94–105. <https://doi.org/10.5539/elt.v7n8p94>
- Nguyen, L. T. M., Tran, T., Pham, T. V., Le, H. T. T., Nghiem, T. T., La, T. P., ... & Ta, T. N. (2021). Investigation of the relationship between teacher job satisfaction, empowerment and loyalty: the difference between teachers of ethnic majority students and teachers of ethnic minority students in Vietnam. *International Journal of Inclusive Education*, 28, 1–14. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1991488>
- Prieto, L. P., Magnuson, P., Dillenbourg, P., & Saar, M. (2020). Reflection for action: Designing tools to support teacher reflection on everyday evidence. *Technology, Pedagogy and Education*, 29(3), 279–295. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1762721>
- Richards, J. C., & Farrell, T. S. (2005). *Professional development for language teachers: Strategies for teacher learning*. Cambridge University Press.
- Rowley, J. (2012). Conducting research interviews. *Management research review*, 35(3/4), 260–271. <https://doi.org/10.1108/01409171211210154>
- Sanders, M. (2009). *The Power of mentoring: Shaping people who will shape the world*. Moody Publishers.
- Schartel, S. A. (2012). Giving feedback—An integral part of education. *Best Practice & Research Clinical Anaesthesiology*, 26(1), 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.bpa.2012.02.003>

- Scott, V., & Miner, C. (2008). Peer coaching: Implication for teaching and program improvement. *Transformative Dialogues: Teaching and Learning Journal*, 1(3), 1–11.
- Secomb, J. M., & Smith, C. (2011). A mixed method pilot study: The researchers' experiences. *Contemporary Nurse*, 39(1), 31–35. <https://doi.org/10.5172/conu.2011.39.1.31>
- Sims, S., & Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(1), 47–63. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Tran, P. M., & Tanemura, K. (2020). English in Vietnam. *World Englishes*, 39(3), 528–541. <https://doi.org/10.1111/weng.12489>
- Tseng, J. J., Lien, Y. J., & Chen, H. J. (2016). Using a teacher support group to develop teacher knowledge of Mandarin teaching via web conferencing technology. *Computer Assisted Language Learning*, 29(1), 127–147. <https://doi.org/10.1080/09588221.2014.903978>
- Van Ginkel, G., Verloop, N., & Denessen, E. (2016). Why mentor? Linking mentor teachers' motivations to their mentoring conceptions. *Teachers and Teaching*, 22(1), 101–116. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1023031>
- Vittekk, J. E. (2015). Promoting special educator teacher retention: A critical review of the literature. *Sage Open*, 5(2), 2158244015589994. <https://doi.org/10.1177/2158244015589994>
- Vu, T., Winser, W., & Walsh, J. (2020). Teacher attitudes towards the English language curriculum change: The case of Vietnam. *TESOL International Journal*, 15(6), 84–111.
- Westwood, P. (2018). *Inclusive and adaptive teaching: Meeting the challenge of diversity in the classroom*. Routledge.
- Whitty, G., Hayton, A., & Tang, S. (2015). Who you know, what you know and knowing the ropes: A review of evidence about access to higher education institutions in England. *Review of Education*, 3(1), 27–67. <https://doi.org/10.1002/rev3.3038>
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2009). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.
- Zulfikar, T., & Mujiburrahman. (2018). Understanding own teaching: becoming reflective teachers through reflective journals. *Reflective Practice*, 19(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1295933>

Lessons of Secondary School Teachers: From Automatic Speech Analysis to the Markers of Effective Teaching Practices

Ivan Mamaev¹, Maria Khokhlova², Maria Dayter³

¹ Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia;
Baltic State Technical University “Voenmeh” named after D.F. Ustinov, Saint Petersburg, Russia
E-mail: i.mamaev@spbu.ru, mamaev_id@voenmeh.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-9131>

² Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
E-mail: m.khokhlova@spbu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9085-0284>

³ Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia
E-mail: mvdayter@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-6774>

DOI: 10.26907/esd.19.1.03

EDN: HMRUWD

Submitted: 21 September 2023; Accepted: 18 December 2023

Abstract

The problem of pedagogical discourse as a speech behavior form is a cutting-edge linguistic area. Within its framework, it is necessary to identify some lexical and semantic components that form a certain rhetorical and pedagogical ideal. To date, such studies are carried out manually. This paper describes the automatic study of pedagogical discourse. As part of the experiment, statistically significant discourse markers and patterns are extracted from the corpus of teachers' speeches, such markers characterizing both general trends in teaching methods and idiosyncrasy characteristics of a particular teacher. The results of the marker analysis make it possible to form a preliminary list of speech patterns that beginner teachers can use.

Keywords: pedagogical discourse, corpus linguistics, discourse markers, collocations, NLP.

Уроки учителей в средней школе: от автоматического анализа речи к маркерам результативных учителей

Иван Д. Мамаев¹, Мария В. Хохлова², Мария В. Дайтер³

¹ Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия;
Балтийский государственный технический университет «Военмех» им. Д.Ф. Устинова,
Санкт-Петербург, Россия

E-mail: i.mamaev@spbu.ru, mamaev_id@voentmeh.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3362-9131>

² Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: m.khokhlova@spbu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9085-0284>

³ Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург, Россия

E-mail: mvdayter@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3653-6774>

DOI: 10.26907/esd.19.1.03

EDN: HMRUWD

Дата поступления: 21 сентября 2023; Дата принятия в печать: 18 декабря 2023

Аннотация

Изучение особенностей педагогического дискурса как формы речевого поведения является активно развивающимся направлением в лингвистике и педагогике. В рамках этого направления рассматривается ряд лексических и семантических компонентов речи учителя, формирующих определенный риторический и педагогический образ, и такие исследования обычно проводятся вручную. В данной статье описываются результаты, полученные при автоматическом анализе педагогического дискурса. В ходе эксперимента из расшифровок речи учителей извлекались статистически значимые дискурсивные маркеры и паттерны, характерные для педагогического дискурса в целом, а также идиостилистические характеристики речи конкретного учителя. Результаты анализа автоматически извлеченных маркеров позволяют сформировать предварительный список речевых паттернов, которые можно рекомендовать использовать начинающим учителям.

Ключевые слова: педагогический дискурс, корпусная лингвистика, дискурсивные маркеры, коллокации, автоматическая обработка текста.

Introduction

Teaching practices have great importance because students' well-being and academic achievements strongly depend on how successive teaching practice of a particular teacher is. Despite this, there is a lack of studies of what a particular lesson consists of and how the teacher behaves. However, there are a plethora of methodological and normative regulations that are to be implemented by teachers (Sergomanov et al., 2023). There are several questions to be answered, such as *What behavioral patterns that are intrinsic for a teacher sustain a class as a community?* It should be also noted that being inevitably digitized (largely due to the COVID-19 pandemic), education goes through a process of massive reformation. The whole phenomenon of education, its space and organization are being redefined (Sergomanov & Bysik, 2022). There are four ways to define effective teaching:

- an importance of results for students' activity;

- individualization of goals, which having been chosen, planned and achieved, become results;
- personalization of education;
- optimization of resources (Semenov, 2020).

In this research, we follow the first definition of effective teaching. The effective teachers are said to share some common features: linguistic markers and patterns, metaphors and means to regulate the mental condition of students (Sergomanov et al., 2023). In the aforementioned study, teaching practices were explored by analyzing videotapes of lessons that were given by effective teachers in different Russian cities. There were 74 lessons conducted by 11 teachers. The linguistic, discourse and social levels were analyzed.

There are many tools that help measure students' academic progress and their social well-being (Qridi¹, Navigated Learning Collaborative², etc.), which means that there is a certain amount of data that can be studied using mathematical methods and machine learning.

Related works

The importance of using natural language processing (NLP) procedures for texts of different genres cannot be overemphasized. Its ability to process large volumes of data, identify patterns, and extract meaningful insights can help individuals and organizations make informed decisions that are more efficient, objective, and relevant. Extracting discourse units is not an exception. The simplest way to detect significant phrases, collocations or keywords is to apply a statistical approach. Association measures (Evert, 2004) do not lose their importance in relation to a task of collocation extraction. More elaborate statistical methods involve calculating frequencies using stop-words or delimiters, for example, RAKE that is used for keyword extraction (Rose et al., 2010).

The discourse analysis attracts the attention of researchers because it allows us to understand what strategies can be most successful, as well as to demonstrate how to build effective teaching. Wang and Han (2015) performed a quantitative analysis of the speech of teachers and students at high schools focusing on students' interaction which proved to be low. They calculated the ratio of teachers' questioning, as well as the number of open and closed questions. The paper concluded that students participate in the learning activities passively and professors should encourage them to take initiative.

Basically, papers dwell on English lessons. For instance, Lee (2020) focused on the classroom discourse using an ethnographic approach and a corpus-based linguistic method. The study described the use of the construction *you know* in 24 English lessons taught by four highly experienced teachers. The author studied the frequency of the *you know* phrase in teachers' speech, described its functions, and showed the specific usage of *you know* in the classroom speech compared to the other types of English-language discourse. Husna et al.'s study (2022) analyzed transcripts of teachers' speech to describe speech acts produced by EFL teachers. Assertive, affirmative, and informative speech acts were described as a tool of lesson organization: explanation of new material, student assessment and many other aspects. However, there are studies that examine other lessons. Sharpe (2008) examined in detail the excerpts of two History lessons and described the teacher's language strategies that lead to student skill development.

The research demonstrates that the analysis of pedagogical discourse using linguistic tools is fairly promising for describing teachers' speech both in general and from a

¹ <https://hundred.org/en/innovations/qridi-a-digital-platform-for-formative-assessment#location>

² <https://hundred.org/en/innovations/navigated-learning-collaborative-powered-by-gooru-navigator>

methodological perspective. Since there are currently no spoken corpora of Russian-speaking teachers, the aim of the study is to propose a procedure for automatic analysis of teacher speech transcripts and comment on the obtained results. The proposed methodology can be useful for studying pedagogical discourse.

Experimental Setup

Corpus description

For this study, we have collected a corpus of hand-annotated speeches from more than 40 teachers who were originally recorded during their classes. Below we present some linguistic, extralinguistic and statistical parameters of the dataset (cf. Table 1). Basic statistics were obtained using the Profiling-UD tool (Brunato et al., 2020), which allows extracting more than 130 morphological, syntactic and semantic characteristics of the text. Its distinctive feature is that it supports multiple languages (including Russian), as it is developed using the Universal Dependencies framework. We present some features of the corpus.

Table 1. *Linguistic and statistical parameters of the corpus*

| <i>Extralinguistic parameters</i> | <i>Values</i> |
|--|---------------|
| Number of regions | 3 |
| Type of school | secondary |
| Number of subjects | 9 |
| Period of recording | spring 2022 |
| <i>Linguistic and statistical parameters</i> | <i>Values</i> |
| Corpus size in tokens | 88786 |
| Number of teachers' sentences | 11977 |
| Tokens per sentence | 7.4 |
| Average noun distribution | 15.04 |
| Average verb distribution | 12.89 |
| Average adjective distribution | 6.04 |
| Average adverb distribution | 8.26 |

The texts of the corpus were recorded in three different cities of the Russian Federation: Nizhny Novgorod, Lipetsk and Kostroma. The subjects were as follows: the Russian Language, Literature, the Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples in Russia, Handicraft, Geography, History, Mathematics, Physics, and IT. Within the framework of the study, lessons of English as a foreign language were also recorded. It is worth mentioning that we will not take them into consideration, since, unlike monolingual lessons, code switching is typical for foreign language lessons. It is necessary to develop a different methodology for such texts.

Another pivotal parameter is lexical density. According to Johansson (2008), it is defined as a fractional index of meaningful lexical units in a text (nouns, verbs, adjectives, adverbs), ranging from 0 to 1. We consider this parameter as a criterion for determining the formality of pedagogical discourse. The final index is close to 0.6, which indicates the lexical richness of teaching remarks. Thus, we can assume that certain discourse markers and topic related lexical collocations will be detected when applying statistical metrics.

Processing Tools

The procedure for automatic extraction of discourse markers consists of several stages. First, the texts of the corpus were tokenized and lemmatized using the Stanza library (Qi et al., 2020) for the Python 3.7 programming language³. We chose this library because it showed good results in processing both structured and unstructured text data of various genres in Russian (Lagutina, 2022; Mamaev et al., 2023). Secondly, on the basis of the Russian National Corpus⁴ and a Frequency Dictionary of Russian (Lyashevskaya & Sharov, 2009), a list of stop-words was compiled to exclude lexical units that do not contain an important semantic component: prepositions, conjunctions, auxiliary words. Finally, using the Natural Language Toolkit (NLTK) module⁵, we automatically detected biterm collocations from the texts and ranked them by the index of non-randomness in accordance with the values of the log-likelihood and t-score metrics. The first metric is calculated as the likelihood function ratio corresponding to two hypotheses about the random and non-random nature of a certain biterm collocation (Bogoyavlenskaya & Palytchuk, 2022). Since the calculation procedure does not involve information about absolute frequencies of words, this metric is not sensitive to the size of the corpus. On the contrary, t-score depends on the size of the corpus, since the metric takes into account absolute frequencies of both the main word and its collocate. That is why we need to compare the collocations extracted by two opposite metrics in terms of analyzing teachers' speeches. Figure 1 illustrates a part of the text preprocessing script.

```
[ ] swlist = []
    f = open('swl.txt', 'r', encoding='utf-8')
    for i in f:
        i = i.replace('\n', '')
        swlist.append(i)

    f.close()

[ ] frame = []

for txt in glob.glob('*.txt'):
    f = open(txt, encoding='utf-8').read()
    doc = nlp(f)

    sentence = []

    for sent in doc.sentences:
        for word in sent.words:
            if word.lemma.lower() not in swlist:
                sentence.append(word.lemma.lower())

    frame.append(sentence)
```

Figure 1. Example of the text preprocessing script

The whole collection of textual data was divided into separate groups depending on a city and a teacher. The first 100 bigrams from the final lists were subject to primary meaningful analysis, classification, as well as interpretation.

³ <https://www.python.org/downloads/release/python-370/>

⁴ <https://ruscorpora.ru/>

⁵ <https://www.nltk.org/>

Results

The results of the study allow us to identify a number of pattern markers that teachers use during their classes. Below we present some results of the log-likelihood value. One of the most common markers among all the teachers, regardless of the city and subject, is the *обратить_внимание* (*pay_attention*) collocation. The main function of this marker is to take notice of a certain speech segment. This collocation turned out to be used in both perfect (*обратить_внимание*) and imperfect (*обращать_внимание*) types. Table 2 presents the main usage examples with the final log-likelihood value of the metric for this group. This marker is used not only in the imperative form, but also as a part of a modal construction *должен_обратить_внимание* (*should_pay_attention*).

Table 2. Examples of the *обратить_внимание* (*pay_attention*) collocation

| Group | Example | Value |
|-----------------------------|--|--------|
| Nizhny Novgorod_History | Это Куликовская битва. Вы наверняка о ней слышали, а сегодня мы попытаемся что-то новое для себя узнать. Если мы изучаем битву, на что должны обратить внимание ? This is the Battle of Kulikovo. You must have heard about it, and today we are going to learn new facts. If we study the battle, what should we pay attention to? | 76.15 |
| Kostroma_Russian_Literature | Итак, часть речи, обратите на это, пожалуйста, внимание ... So, part of speech, pay attention to this, please... | 19.72 |
| Lipetsk_Geography | Обратите внимание на устье реки. Она впадает куда? Pay attention to the mouth of the river. Where does it flow into? | 433.24 |

Another large type of discourse collocations contains an addressee function. We were able to describe several subtypes. One of the subtypes can be described by the *PROPER NOUN + IMPERATIVE* construction, which is aimed at a particular student. Other constructions denote a collective name of the addressee or contain a metonymic transfer (cf. Table 3). Examples below are anonymized; all the names are replaced with symbols like X or Y. These discourse markers have certain stylistic differences, indicating the degree of distancing of the teacher from the students. For instance, using generalized expressions such as *молодые люди* (*young people*) indicates the presence of a well-defined hierarchical structure, while the usage of students' personal names and their reduced forms indicates blurring of the boundaries among teachers and students. As a result, it denotes close interaction within classes.

Table 3. Examples of collocations with an addressee function

| Group | Example | Value |
|--|---|-------|
| Nizhny Novgorod_Mathematics | X, пожалуйста, сядь как следует, вполборота весь урок сидишь! X, please sit still, you sit half-turned the whole lesson! | 17.30 |
| Kostroma_The Foundations of the Spiritual and Moral Culture of the Peoples in Russia | Молодые люди , как приветствуют друг друга мужчины? Young people , how do men greet each other? | 29.79 |
| Lipetsk_Geography | X! Ты сегодня молодец! Третий ряд ! Y? X! You are doing well today! Third row ! Y? | 42.04 |

Besides the common markers that characterize teachers as a social group, there are also idiosyncrastic markers that characterize the speech of an individual teacher. One of the teachers referred to himself using the third person instead of the first person (so-called *illeism*). The log-likelihood value is 170.39, it takes the second position for the analyzed group, second only to the collocation of *человек_искусство* (*man_art*), its log-likelihood value is 178.44. This discourse collocation may denote self-irony, as well as quite a superficial attitude towards oneself (Fisher, 2015). The name and the patronymic are anonymized with X and Y respectively (cf. Table 4).

Table 4. *Examples of collocations with illeism*

| <i>Original examples</i> | <i>English translations</i> |
|---|--|
| Приготовились. X Y включает... Тишина! | Get ready. X Y turns on ... Silence! |
| Рассмотрите, пожалуйста, сколько уровней, сколько целей предлагает вам X Y в этом модуле. О чем эти цели? | Consider, please, how many levels, how many goals X Y offers you in this module. What are these goals about? |
| Смотрим, ребят, на презентацию. Сейчас у нас работа будет такая: внимательно слушаем X Y. | Guys, look at the presentation. Now our task will be as follows: we are listening carefully to X Y. |

Finally, a separate type in the list of discourse collocations is represented by terminological units (cf. Table 5 and Table 6). In pedagogy, a terminological unit refers to a specific term or concept used within the field of education and teaching. Terminological units in pedagogy might include terms related to teaching methods, educational philosophies, assessment techniques, and various aspects of the teaching and learning process. The formation of terminological apparatus among students is a central component of the teachers' work. It helps standardize the language used in a particular subject. The list of specific contexts of their usage is quite large, however, when analyzing the selected terms and their contexts, we identified the following situational dominants:

- the selection of synonyms, related terms for analysis;
- the usage of specific examples that reveal the term;
- the usage of references to the term at the beginning and the end of a lesson.

Table 5. *Examples of discourse terminological collocations that are used in Mathematics*

| <i>Group</i> | <i>Example</i> | <i>Value</i> |
|-----------------------------|--|--------------|
| Lipetsk_Mathematics | Давайте вспомним общий принцип решения линейных уравнений! Let's recall the general principle of solving linear equations! | 15.99 |
| Nizhny Novgorod_Mathematics | Ну нельзя одну двадцать четвертую в десятичную дробь перевести, ну никак нельзя. You can't convert one twenty-fourth into a decimal fraction , you can't. | 93.80 |
| Nizhny Novgorod_Mathematics | Мы сейчас вспомним... а на экзамене у вас есть справочные материалы, где вы можете взять формулу для суммы арифметической прогрессии... We will recall now ... and at the exam you have reference materials where you can take the formula for the sum of an arithmetic progression ... | 28.00 |

Table 6. Examples of discourse terminological collocations that are used in History

| Group | Example | Value |
|-------------------------|---|-------|
| Lipetsk_History | Итак, ребят, Рим поэтапно завоевывает всю Италию, и вот римская армия подходит к греческим колониям . Да, греческие колонии . So, guys, Rome is gradually conquering all of Italy, and now the Roman army is approaching the Greek colonies . Yes, Greek colonies . | 42.41 |
| Lipetsk_History | Ребята, но после третьего этапа у нас появилось такое выражение — это пиррова победа . Пиррова победа! То есть победа слишком дорогой ценой... Guys, but after the third stage, we had such an expression — this is a Pyrrhic victory . Pyrrhic victory! That is, this victory comes at a great cost. | 27.81 |
| Nizhny Novgorod_History | Вот, крестный ход — это... как бы вам это объяснить... Это когда какое-нибудь действие идет по поводу святых людей, либо праздник какой-то священный... Here, the procession is ... how can I explain it to you ... This is when some kind of action takes place on the occasion of holy people, or some kind of sacred holiday... | 32.78 |

For the t-score metric, any collocation with a t-score of 2.00 or higher can be significant; i.e., the combination of the main word and its collocate is not just the result of chance (Nekrasova, 2009). Such collocations may tend to be frequency reproducible in both oral and written texts. However, it should be noted that this condition is sensitive to the language and corpus type. Therefore, it is necessary to make comparisons with the results for other metrics. The results of the second experiment show that there might be some common collocations if we use both metrics, and these collocations can even have the same rank in the frequency lists. For example, Table 7 shows that the first eight collocations occur in two lists.

Table 7. Examples of common collocations used in the Kostroma_Russian_Literature group

| Rank | Collocation | Log-likelihood value | T-score value |
|------|---|----------------------|---------------|
| 1 | <i>точка_зрение (point_view)</i> | 86.90 | 2.64 |
| 2 | <i>часть_речь (part_speech)</i> | 70.61 | 2.63 |
| 3 | <i>римский_цифра (roman_numeral)</i> | 66.32 | 2.44 |
| 4 | <i>цифра_три (number_three)</i> | 58.61 | 2.44 |
| 5 | <i>безличный_глагол (impersonal_verb)</i> | 54.74 | 2.18 |
| 6 | <i>борис_васильев (boris_vasilyev)</i> | 54.74 | 2.00 |
| 7 | <i>двадцать_восьмой (twenty_eighth)</i> | 52.81 | 2.00 |

The common collocations in one way or another correlate with the discourse groups we described previously, since both common discourse markers (*точка_зрение (point_view)*) and terms (*часть_речь (part_speech)*, *безличный_глагол (impersonal_verb)*) were detected in the t-score experiment.

Discussion

The obtained results are in line with the previous studies aimed at finding out some typical features of pedagogical discourse (Lee, 2020; Husna et al., 2022; Sharpe, 2008). At the same time, although we focused on the markers that are common for all teachers, we assume that any discourse should also include some individual features of each speaker. Thus, our approach to pedagogical discourse analysis can be described as both socio- and psycholinguistic. How to move from the linguistic analysis to a broader pedagogical analysis of teaching practices is a separate debatable issue.

While we provide an automatic approach of detecting teachers' markers that undeniably improve standard procedures of discourse analysis, it comes with certain limitations that cannot be ignored. Firstly, statistical methods of natural language processing leave aside possible polysemy of pedagogical markers, since their automatic frequency analysis is often carried out without taking contexts into account. For instance, the markers with the addressee function we have considered in Table 3 can be used by teachers as an attribute group. To improve the search for markers, one can add some filters (punctuation marks framing a possible marker, its position in a sentence, etc.). The usage of such a system of formal marker filters would make it possible to present a more complete classification of pedagogical markers, as, for example, it was done by Popescu-Belis & Zufferey (2011).

Secondly, the corpus texts are currently provided only with an orthographic representation of teachers' speech, and this representation raises at least two problems. The first one is that an orthographic representation without phonetic and intonation text annotations does not allow separating markers from each other, which will change their target functions depending on intonation structures. The second problem is related to the fact that the orthographic annotation does not provide information on how the discourse markers were pronounced by a certain speaker. Thus, voice assistants designed for teachers, if provided with the lists of discourse markers only in orthography, will probably lack some useful data for the assessment how close the speech of a certain teacher is to the speech patterns of effective teachers.

Conclusion

The article describes how computational linguistics can be used to identify the markers that characterize pedagogical discourse. We have presented a method that can be used to find out typical word collocations that teachers use in their lessons. These are not just words that are often found nearby, but rather linguistically connected word combinations that serve to solve certain communicative aims. Linguistic analysis of speech using automatic text processing methods makes it possible to analyze not only certain words, but also their grammatical parameters, which in turn can provide information about what grammatical means teachers use to solve the pedagogical issues.

The most interesting results we obtained from the considered material include the clear dominance of the collocation *обратить_внимание* (*pay_attention*) used to attract the attention of students during the lesson, as well as data on those terms that are most often found in the speech of teachers teaching different subjects.

We believe that the method for analyzing teacher practices can be used for a comprehensive interdisciplinary study of pedagogical discourse. For instance, we can conduct an experimental study on the perception of teachers' speech by students to test the assumptions made during the interpretation of the results.

Below we provide specific examples of using the described algorithm and its practical application.

1) Educational studies: identifying characteristics of effective teachers' speech that distinguish it from the speech of their less effective colleagues:

- testing the hypothesis that more effective teachers use the collocation *обратитъ_внимание* (*pay_attention*) more frequently to capture students' attention compared to less effective ones;

- investigating the specific usage of imperative forms in teachers' speech. As noted in (Sergomanov et al. 2023), such forms can be considered markers of control. Therefore, it is crucial to determine how often, in what function, and concerning whom (individual students, several students, the whole class) more and less effective teachers employ imperatives;

- comparing the terminology introduced by different teachers in the same subject, as well as checking whether the sets of typical terms match the content of textbooks and scientific manuals on the subject. Additionally, we can assess whether frequent mention of a term in class enhances student understanding, although this may require the development of new tests or experimental procedures.

2) Automatic teacher assistant: If we have access to quantitative data on the speech of more effective teachers, we can use them as benchmarks for other teachers seeking to align their speech with successful teaching practices. This could involve an automatic teacher assistant that analyzes a specific teacher's speech and compares it to established standards.

3) Based on the analysis described above, it is possible to develop recommendations for enhancing teacher speech, both in a general context (e.g., for teachers in a specific subject) and on a personalized level. This would complement the recommendations currently available in educational literature, which primarily rely on general concepts, authors' introspection, and fragmentary observations (Klimova & Kaurova, 2018; Zuyeva, 2009).

Acknowledgments

The paper is a part of the project "The Role of Linguistic Features of Speech in Effective Teaching Practices: A Corpus-based and Psycholinguistic Study", supported by St. Petersburg State University (project ID 101747352).

References

- Bogoyavlenskaya, Yu. V., & Palytchuk, D. A. (2022). Association measures for establishing the force of semantic-syntagmatic connection of elements of word combination. *Humanitarian studies. History and Philology*, 5, 69–78. <https://doi.org/10.24412/2713-0231-2022-5-69-78>
- Brunato, D., Cimino, A., Dell'Orletta, F., Venturi, G., & Montemagni, S. (2020). Profiling-UD: a tool for linguistic profiling of texts. In *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference* (pp. 7145–7151). European Language Resources Association.
- Evert, S. (2004). *The Statistics of Word Cooccurrences: Word Pairs and Collocations* [Doctoral dissertation, University of Stuttgart]. Computational Approaches to Collocations <https://www.stephanie-evert.de/PUB/Evert2004phd.pdf>
- Fisher, T. (2015). *The Psychological Case for Talking in the Third Person*. <https://www.mic.com/articles/111300/the-psychological-case-for-talking-in-the-third-person>
- Husna, A., Rahman, A., & Abduh A. (2022). Analysis of Speech Acts Used by EFL Teachers in Class Interaction: A Case Study at High School Bosowa Makassar. *Pinisi Journal of Art, Humanities, and Social Studies*, 2(5), 177–184.
- Johansson, V. (2008). Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective. *Working papers/Lund University, Department of Linguistics and Phonetics*, 53, 61–79.
- Klimova, A. V., & Kaurova, A. N. (2018). Teacher's Speech and Requirements to Speech. *Economic and Humanitarian Research of Regions*, 2, 20–25.

- Lagutina, K. (2022). Topical text classification of Russian news: a comparison of BERT and standard models. In *31st Conference of Open Innovations Association (FRUCT)* (pp. 160–166). <https://doi.org/10.23919/FRUCT54823.2022.9770920>
- Lee, J. J. (2020). Spoken Classroom Discourse. In E. Friginal & J. A. Hardy (Eds.), *The Routledge Handbook of Corpus Approaches to Discourse Analysis* (pp. 82–97). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429259982-6>
- Lyashevskaya, O., & Sharov, S. (2009). *A Frequency Dictionary of Russian*. <http://dict.ruslang.ru/freq.php>
- Mamaev, I. D., Mamaeva, A. A., & Axenova, D. A. (2023). The Semantic Shifts of the Topical Structure in the Corpus of Lentach News Posts. In V. Malykh & A. Filchenkov (Eds.), *Artificial Intelligence and Natural Language. AINL 2022* (pp. 27–39). Communications in Computer and Information Science, 1731. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-23372-2_3
- Nekrasova, O. (2017). Factors influencing the process of English linguistic collocations. *Bulletin of Moscow Region State University. Series: Linguistics*, 5, 120–132 <https://doi.org/10.18384/2310-712X-2017-5-120-132>
- Popescu-Belis, A., & Zufferey, S. (2011). Automatic identification of discourse markers in dialogues: An in-depth study of Like and Well. *Computer Speech & Language*, 25(3), 499–518. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2010.12.001>
- Qi, P., Zhang, Y., Zhang, Y., Bolton, J., & Manning, C. D. (2020). Stanza: A Python Natural Language Processing Toolkit for Many Human Languages. *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics: System Demonstrations*, 101–108. <https://doi.org/10.18653/v1/2020.acl-demos.14>
- Rose, S., Engel, D., Cramer, N., & Cowley, W. (2010). Automatic Keyword Extraction from Individual Documents. In M. W. Berry & J. Kogan (Eds.), *Text Mining: Theory and Applications* (pp. 1–20). John Wiley & Sons.
- Semenov, A. (2020). Resultative education of an extended personality in a transparent world on a digital platform. *Herzen Readings: Psychological Research in Education*, 3, 590–596.
- Sergomanov, P., & Bysik N. (2022). Teaching practices: research and their platformization in the digital era. *Educational politics*, 1(89), 54–65.
- Sergomanov, P., Maltsev, M., Bysik, N., Beketov, V., & Baiburin, R. (2023). Sociology of the Lesson: Discourse Organization of Successful Teaching Practices. *Educational Studies Moscow*, 1, 191–218. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-191-218>
- Sharpe, T. (2008). How can teacher talk support learning? *Linguistics and Education*, 19(2), 132–148.
- Wang, W., & Han, M. (2015). Quantitative analysis of the speech of the teachers and students in high school English classroom-based on information technology-based interaction analysis system. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(10), 2107–2111. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0510.18>
- Zuyeva, D. A. (2009). Mathematical Speech Standards of a Teacher: Basic Qualities and Conditions for Their Development. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 112, 134–139.

Implementing Flipped Classroom in the Digital Learning Environment

Marija Sablić¹, Ana Mirosavljević²

¹ *University of Osijek, Osijek, Croatia*

E-mail: marija.sablic10@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6750-4364>

² *University of Slavonski Brod, Slavonski Brod, Croatia*

E-mail: amirosav@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2892-6548>

DOI: 10.26907/esd.19.1.04

EDN: HWUSWX

Submitted: 23 November 2023; Accepted: 6 February 2024

Abstract

At the beginning of the COVID-19 pandemic in spring 2020, all schools faced unpredictable challenges, and alternative solutions were needed to optimize the functioning of the educational process. One of these was the implementation of the “flipped classroom” in teaching practice. This idea gave rise to the concept of the online flipped classroom, which allows students to continue their educational work in a high-quality, engaging, and attractive way, even outside the physical classroom. Furthermore, the online flipped classroom has proven to be as effective as the traditional one, mainly because it promotes students’ self-directed learning, activity, motivation, collaboration, and successful interactions due to its flexible structure. The study provides a theoretical insight into the application of this teaching method in the period of distance learning and analyzes its advantages and challenges. The most common challenges were found to be difficult access to the Internet and thus to learning materials, the lack of digital skills of teachers, the time and effort required to create videos, the design of a creative learning environment, and the facilitation of different types of activities and teaching materials, which contribute significantly to students’ motivation to learn under exceptional circumstances. Students’ free access to computer equipment and internet connections from home played a key role. Therefore, the flipped classroom approach requires government investment in building/upgrading appropriate information and communication infrastructure, additional teacher commitment, and investment in teachers’ professional development.

Keywords: challenges, online teaching, online flipped classroom, teacher.

Применение технологии перевернутого класса в цифровой образовательной среде

Мария Саблич¹, Ана Миросавльевич²

¹ Университет им. Йосипа Юрая Штраймайера в Осиеке, Осиек, Хорватия

E-mail: marija.sablic10@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6750-4364>

² Славонски-Бродский университет, Славонски-Брод, Хорватия

E-mail: amirosav@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2892-6548>

DOI: 10.26907/esd.19.1.04

EDN: HWUSWX

Дата поступления: 23 ноября 2023; Дата принятия в печать: 6 февраля 2024

Аннотация

С начала пандемии коронавируса, объявленной весной 2020 года, все школы столкнулись с непредвиденными сложностями. Для оптимизации учебного процесса необходимы были альтернативные решения. Одним из таких решений стало внедрение в педагогическую практику технологии перевернутого класса. Это привело к созданию понятия «перевернутый онлайн-класс», которое позволило осуществлять образовательный процесс в качественной и увлекательной форме вне классной аудитории. Перевернутый онлайн-класс доказал свою эффективность, главным образом, потому, что эта форма работы способствует самостоятельности обучения, активной деятельности, положительной мотивации, развивает сотрудничество и успешное взаимодействие студентов благодаря гибкой структуре технологии. Проведенное исследование дает представление о применении данного метода в период дистанционного обучения, анализирует преимущества и трудности, возникающие при реализации перевернутого онлайн-класса. Выявлены наиболее распространенные проблемы: ограниченный доступ к Интернету и учебным материалам, недостаточно развитые цифровые навыки преподавателей, слишком много времени и усилий, затрачиваемых на создание видео и учебных материалов, создание творческой обучающей среды, которая призвана обеспечить различные виды деятельности и которая в значительной степени способствуют повышению мотивации студентов к обучению в непривычных обстоятельствах. Свободный доступ к компьютерной технике и стабильное Интернет-соединение играют важную роль в обучении студентов. Для успешной реализации технологии перевернутого класса требуется финансовая поддержка государства в целях создания и модернизации соответствующей информационно-коммуникационной инфраструктуры, заинтересованность преподавателей, а также инвестиции в профессиональное развитие педагогов.

Ключевые слова: проблемы, онлайн-обучение, перевернутый онлайн-класс, педагог.

Introduction

The outbreak and the spread of the COVID-19 pandemic have significantly changed education systems worldwide. Such a global crisis has required students and teachers to take active responsibility and be flexible in employing educational methods adaptable to specific and changing circumstances. A technology-based approach to active learning has become a viable option in an emergency. With the pandemic outbreak, the concept of distance learning arose, but majority of teachers did not have sufficient knowledge of computer technologies. Issues such as how to organize distance learning, how to implement it according to the established plan, which platform to use for teaching, and how to monitor the impact and quality of teaching may be the causes of lower satisfaction among teachers faced with the sudden introduction of distance learning (Yadav et al., 2021). Under these circumstances, an idea such as the flipped classroom method seemed

to be a suitable solution since it has recently attracted growing attention in educational circles, particularly in higher education and increasingly in secondary and primary education.

The concept of the flipped classroom is more or less well-known. In most cases, students listen to the teacher's lectures and instructions in the classroom and get assignments in school to complete at home. It is followed by studying the course content by reading literature. The teaching material is initially provided as a video, which students must watch comprehensively and write down what they did not understand in the video. However, the material can also be made available to students in written form (asynchronous learning). By absorbing the material through the video, in the next class students actively deepen their knowledge of problem situations through analysis and discussion (Marina & Ridlo, 2021; Nouri, 2016). However, moving teaching to the virtual world also creates other solutions adapted to the new circumstances. Hung (2022) advocates an online flipped classroom during a pandemic. Unlike the traditional flipped classroom, where students must prepare their assignments by watching videos or reading materials before participating in class activities, teachers and students meet virtually rather than physically, which lends itself to maintaining physical distancing protocols. This new pedagogical approach has the potential to promote active and collaborative learning. However, the flipped classroom is only effective if students are actively involved in the assigned tasks through activities before, during, and after the class. The teaching material should be selected or created according to a learning environment that requires a certain degree of autonomy. Above all, teachers should be aware of their changing role: from delivering teaching content in the traditional classroom to leading/coordinating the teaching process in the flipped classroom.

Methodology

This article provides an overview of the literature on the application of the flipped classroom teaching method in the online learning environment. The aim was to examine the significance and applicability of the innovative pedagogical approach, the flipped classroom, under the changed conditions of the educational process. In addition, we analyzed its possibilities, advantages, and challenges in the digital learning environment. The paper provides an overview of online flipped classroom, students' attitudes, changes and challenges in teaching. We analyzed the research on flipped classroom that has been conducted in the last seven years, specifically concentrating on the following three questions:

1. What are the main characteristics of the flipped classroom?
2. How does flipped classroom effect on students?
3. What are challenges of flipped classroom?

We searched the following scientific databases: EBSCOhost, ERIC, Google Scholar, J-Store, SAGE, and ScienceDirect. In the first phase, initial keywords were identified from the researchers' knowledge of the field. These included: *the teacher, the online flipped classroom, challenges and changes in the teaching process during online teaching*. The free application Zotero (<https://www.zotero.org/>) was used to store the selected list of references. The free web application Rayyan (Ouzzani et al., 2016) was used to select the articles to be used in this review. In the next stage, both authors independently chose the relevant list of references. Eligibility of review was assessed using the following inclusion criteria for the studies included in their samples: a) publication year from 2016 to 2023; b) research methodologies: quantitative, qualitative, mixed-method, a systematic literature review articles and review articles; c) school-based studies; d) studies in English language. There were 27 articles selected for more in-depth analysis. We organized the

flipped classroom literature into three dimensions relevant to the aim of the study: online flipped classroom, students' attitudes, changes and challenges in teaching (Table 1).

Table 1. *Teaching dimensions affected by flipped classroom*

| <i>Dimensions of educational practice</i> | <i>References</i> |
|---|---|
| Online flipped classroom | Heiss and Oxley (2021) Lo and Hew (2022) Rindaningsih et al. (2021) Santhanasamy and Yunus (2022) Veldthuis et al. (2020) |
| Students' attitudes | Campillo-Ferrer and Miralles-Martínez (2021) Cevikbas and Kaiser (2023) Hew et al. (2020) Jia et al. (2021) Kien and Hong (2022) Latorre-Coscolluela et al. (2021) Ma (2020) Marina and Ridlo (2021) Mursyidah et al. (2021) Ocktalia et al. (2023) Sakti and Sukardi (2021) Shim and Inti (2022) Tang et al. (2020) Tian (2023) Umar and Ko (2022) Yurniwati and Utomo (2020) |
| Changes and challenges in teaching | Aidoo et al. (2022) Akçayır and Akçayır (2018) Linling and Abdullah (2023) Khan and Abdou (2021) Md Desa and Abd Halim (2022) Yadav et al. (2021) |

Results and Discussion

In this section, we critically discuss in detail the flipped classroom literature based on dimensions that have been identified, namely online flipped classroom, students' attitudes and changes and challenges in teaching. The review provides a concise summary of the flipped classroom content, which includes a relevant description of the flipped classroom as well as its overall perspective, argument, or purpose.

Online flipped classroom

By abandoning the framework of the physical classroom, teachers can choose technologies that allow easy interaction and engage students in learning activities. Most commonly, they use digital media such as Microsoft Teams, Google Meet, Zoom, WhatsApp, and Facebook. Such virtual spaces enable posting video lessons, adding interactive content such as digital quizzes, giving and collecting feedback (Reflianto et al., 2021).

Based on the research conducted, Santhanasamy and Yunus (2022) state that the online flipped classroom teaching approach has proven to be a flexible teaching and learning method that teachers should use to improve student motivation and engagement in learning. Similarly, Linling and Abdullah (2023) find that the flipped classroom can improve student engagement, autonomy, and responsibility for learning,

which in the 21st century is a crucial component for developing students' technological competencies and long-term ambitions and can help students develop responsibility for lifelong learning. Furthermore, Zainuddin and Halili (2016) demonstrate that the flipped classroom positively affects student achievement, motivation, engagement, and interaction. It is because students can learn at their own pace, which helps them feel confident during interactive learning activities in class. Although video and digital platforms are crucial tools in flipped classroom practice, the teacher must not ignore other important factors influencing student learning. In other words, they can develop different teaching strategies by adapting to students' learning styles without neglecting the teaching content and curriculum. For example, students can learn through hands-on and project-based learning activities. It leads to active and effective learning and a higher cognitive level of thinking. In this way, implementing a flipped classroom changes the approach to student learning from a teacher-centered approach to a student-centered approach.

The teacher commences flipped learning by summarizing the learning topic and briefly introducing the design of the activity, providing examples, and describing the model of the activity carried out by the students. In such a learning model, the teacher plays a significant role in teaching. Due to the need to use modern technology, the teacher's lack of mastery of technology affects the design of synchronous and asynchronous learning. Therefore, the primary solution is government support to improve the internet network. The challenge and, at the same time, the need for teachers in the flipped learning model is to create a learning environment with learning resources through virtual platforms (Rindaningsih et al., 2021). In this way, teachers can reach students more effectively through group discussions, video meetings, and sharing of materials (Sakti & Sukardi, 2021). However, the use of technology for distance learning should not be pretentious. Therefore, teachers should resort to platforms commonly used in everyday life and optimize them to become familiar and close to students (Anugrah et al., 2020).

According to the recommendations for implementing the flipped classroom in teaching practice (Hartyányi et al., 2018), it is desirable to provide students with various teaching material, give them feedback, conduct frequent group tasks, encourage discussions, debates, and similar forms of collaboration, and allow independent activities as well as time to ask questions, clarify, or check students' understanding. A study by Veldhuis, Alers, Malinowska, and Peng (2020) suggests that the flipped classroom method can initiate and provide effective teaching models in crises. Preparing and enabling high-quality materials for video lessons and planning collaborative tasks, discussions, and other activities for students can successfully meet the criteria of this model.

Heiss and Oxley (2021) provide several guidelines for successful online flipped classrooms. They believe that when creating videos, teachers should use familiar technologies and tools that can be easily integrated into the educational system. Videos should preferably be kept short, ideally 10–13 minutes long. Anything beyond that could be long and boring for students. It is necessary to encourage and develop collaboration with other colleagues. It is important to adapt the existing teaching material to the students and to design tasks or develop teaching strategies that increase their motivation. Furthermore, it is essential to explain this mode of teaching at the beginning and to make the results clear to the students. In addition, it is crucial that students independently look for and find the learning materials and thus solutions to the challenges or problems they encounter while learning. In this way, they can see and understand that their own responsibility is important for independent learning and the application of what they have learned in practice. After independent learning at home, lessons should be designed so that students apply higher-level cognitive processes (application, analysis, evaluation and

creation). Students need to learn not only to assess their own knowledge and skills, but also to plan their learning strategies, monitor their progress and modify these strategies if necessary to become as independent as possible.

In addition, Lo and Hew (2022) set out the following nine principles for the effective practice of online flipped learning: make the transition to online flipped learning with teacher support, allow students enough time to complete activities before and during class, use a learning management system and discussion platforms that facilitate learning, use instructional videos to support student learning, use interactive online tools to facilitate synchronous learning activities, provide in-class time for teacher lectures and explanations, give students assignments with real-world problems that require them to apply their knowledge and skills, organize small group activities that encourage peer interaction, and allow for formative assessment with teacher feedback. Such activities promote social interaction and can encourage the development of critical thinking skills and self-efficacy in students. Collaboration, communication, numeracy, and creativity as 21st century skills can be developed at different levels through a flipped classroom.

Students' attitudes towards the flipped classroom

Hashim and Shaari (2020) point out that flipped classroom pedagogy is suitable for 21st-century learning and Generation Z due to the immediate learning responses and feedback. The flipped classroom learning design is overwhelmingly viewed positively by students as they discover its benefits and effectiveness in developing skills that will benefit them in their personal and professional development (Kien & Hong, 2022; Latorre-Coscolluela et al., 2021). These skills include character-building, collaboration, communication, critical thinking, and creativity. Accordingly, Yurniwati and Utomo (2020) consider the flipped classroom grounded on problem-based learning suitable because it improves students' thinking at a higher cognitive level and enables them to improve independent learning and collaboration. In addition, online learning in the flipped classroom has been shown to effectively improve students' cognitive, affective, and psychomotor abilities (Sakti & Sukardi, 2021). The flipped classroom provides students with more opportunities for independent research. As they complete tasks at their own pace, they can combine existing and new knowledge more effectively (Tian, 2023). In addition, it is important to introduce students to techniques that match their learning patterns and allow them greater learning control. In this way, a deeper understanding of the content is facilitated, the internalization of knowledge is promoted, and the achievements of learning goals, as well as the use of strategies that correspond to their learning styles are improved. In this approach, however, learning is seen as a shared activity between all participants, both the teacher and all students in the class. To achieve this, it is necessary that the activities include agreement, implementation, and assessment.

Most students seem to view the flipped classroom positively, seeing the benefits of hands-on activities as well as greater autonomy in learning. More frequent interactions (especially with peers) and new ways of applying knowledge and delivering content contribute to this (Campillo-Ferrer & Miralles-Martínez, 2021). In addition, students with higher levels of e-literacy find classroom activities intrinsically motivating compared to their peers. Students express satisfaction about building knowledge and correcting mistakes through interactive teaching because such activities allow them to engage in self-directed learning. Constructive feedback to improve work also contributes to satisfaction and leads to students' positive attitudes towards learning (Rehman & Fatima, 2021). Research findings (Mursyidah et al., 2021) show that using this method can increase students' learning outcomes by 70% and motivation to learn by 34%.

When analyzing the effectiveness of flipped classrooms in online teaching, Marina and Ridlo (2021) found that students' understanding of concepts and their self-efficacy improved after applying the flipped classroom method. Students' self-efficacy increases due to the encouragement in the classroom and their emotional state. Due to the increase the students discuss in groups to better master the teaching content by sharing their opinions. The flipped classroom increases their desire to succeed because they realize that other groups have understood the material, while also encouraging students to ask questions. A study by Ocktalia, Sujinah, and Omar (2023) points to the success of learning with a flipped classroom supported by information and communication technology (ICT), in which they point to the enthusiastic attitude of students in asking questions and expressing opinions, as well as the diverse interaction of teachers with students. Kien and Hong (2022) also found that students enjoy asking questions in class and collaborating with their classmates. They believe the flipped classroom helps students to master the teaching content more effectively than traditional teaching methods. They also greatly appreciate the availability of materials, the organization of lessons in Google Classroom, and the teacher's instructions on how to work in the flipped classroom.

Although other research suggests that flipped learning positively affects students' learning efficiency (Ma, 2020; Umar & Ko, 2022), Tang et al. (2020) find that the effectiveness of online teaching is not satisfactory for students. However, the combination of online teaching with the flipped classroom has a positive impact on learning, student engagement, and assessment. Cevikbas and Kaiser (2022) claim that this pedagogical approach enables the effective use of technology and combines the benefits of live and online teaching to guide students toward active learning. One year later, based on a systematic literature review, the authors concluded that the online flipped classroom approach can facilitate teaching due to its flexible structure. In particular, the use of instructional videos, the creation of dynamics and interactions in the learning environment, and collaborative group work are significant elements of flipped classroom implementation that can positively impact students' learning success. However, the results show that the positive impact of the flipped classroom method on students' academic success largely depends on their self-discipline and responsibility in learning, i.e., their preparation (watching videos, using reading materials, taking notes), otherwise, they cannot actively participate in discussions and group work (Cevikbas & Kaiser, 2023).

Although the online flipped classroom was introduced as an immediate solution during the pandemic, it proved to be just as effective as the traditional one, mainly because students were equally successful in both approaches and their attention was maintained equally (Hew et al., 2020; Jia et al., 2021). But unlike the usual flipped classroom approach, students do not meet face-to-face, but rather online. Although Shim and Inti (2022) find that most students find the online flipped classroom method appropriate, they still prefer the traditional classroom. It is probably due to the lethargy caused by constant online learning during the COVID-19 pandemic and school closures.

Changes and challenges in teaching

Lo and Hew (2017), who studied flipped classrooms before the pandemic, conclude that this approach promotes active learning in which students solve problems by applying previously acquired knowledge. On the other hand, they point out challenges such as insufficient knowledge of this teaching method, workload, time required for preparing, problems with technology, inadequate student preparation, and monitoring of students' learning activities outside the classroom. During the COVID-19 pandemic, this model is still relevant and functional in distance learning. However, it faces particular difficulties in implementation. Insufficient network connectivity during distance learning proved to

be one of the biggest challenges for 60% of teachers, as it affects the quality of teaching. It is followed by technological issues (53%) (Yadav et al., 2021).

When it comes to difficulties in implementing the online flipped classroom, teachers cite a lack of internet capacity, poor network connections that hinder access to learning materials, and insufficient mastery of digital competencies and skills. The flipped classroom method requires adequate ICT infrastructure, engagement, and teacher training to be able to design and implement this approach. The latter largely depends on their ICT literacy and competencies to improve students' activity by providing feedback and responding to their needs (Aidoo et al., 2022). Cevikbas and Kaiser (2023) also note similar shortcomings and point to the need to use technological devices and software to create teaching materials such as educational videos. There are also problems related to workload, time, and difficulties with individual learning before teaching. The results of a systematic literature review (Linling & Abdullah, 2023) also confirm the advantages and challenges of the flipped classroom. Mostly, the advantages are greater student engagement, better peer interaction, and greater student autonomy. The biggest challenges seem to be technological and internet-related issues and the additional workload for teachers and students. Other challenges include students' lack of interest in the given content or difficulties in understanding it, as well as students' lack of self-discipline, parental resistance, and the lack of time needed to study the online learning materials. Students often do not realize that they do not understand a concept until they actually start analyzing and solving problems. Parents can help some students if they are struggling with learning challenges at home, but most parents do not have sufficient knowledge in a particular area to help them. Since the teacher's role in this model is more of a facilitator and mediator, teachers should allow more time for controlling the students.

One of the main limitations of this approach is that students sometimes deliberately do not prepare for class, i.e., they attend class without completing the previously assigned task. In addition, some students cannot understand certain teaching content before class, which makes it difficult for them to be active and complete tasks during the class. The time dimension proved to be another major limitation of this method, requiring additional time for preparation, recording videos (Khan & Abdou, 2021). Teachers will spend more time designing quality learning materials to engage students in learning outside the classroom. Heiss and Oxley (2021) also believe that the biggest challenge in implementing the online flipped classroom method is the time required to prepare the videos. It can be reduced if several teachers share the recording tasks (by topic). Collaboration and teamwork are crucial prerequisites of this endeavor. It is therefore necessary to study and prepare this learning model carefully before carrying out learning.

In addition to the lengthy preparation of teaching materials, the teachers' lack of digital skills to create videos, the students' lack of motivation to watch videos before class, and the students' difficulties in understanding the teaching content shown in the video are often highlighted (Md Desa & Abd Halim, 2022). However, Akçayır and Akçayır (2018) suggest solutions for the effective implementation of flipped classrooms. First and foremost, teachers should pay more attention to the quality of instructional videos (e.g., brief and interesting) when designing flipped classroom activities. It would be desirable for teachers to use more interaction/communication tools so that students can receive feedback when completing tasks/homework outside of class. As technological competence seems to be a challenge, it is necessary to question the availability of technology and the competence of students before implementing the model. Although video is an important tool in the flipped classroom, teachers should not neglect other important activities and should use integrated approaches to make flipped learning as accessible as possible.

It is also important to focus on how teachers communicate with students in and out of classroom.

Despite the challenges and shortcomings mentioned above, the flipped classroom offers various opportunities and benefits that contribute to the quality of teaching. It is considered an essential pedagogical model due to its numerous advantages ranging from popularity among students to supporting teachers through active learning (Khan & Abdou, 2021). The benefits of the flipped classroom include improving students' motivation during the learning process, promoting active learning, changing perceptions of learning, improving engagement in learning, improving knowledge, improving students' positive attitudes, promoting active and collaborative learning, improving teacher-student and peer interaction, enhancing creativity, and improving student performance (Akçayır & Akçayır, 2018; Md Desa & Abd Halim, 2022).

Based on the above and the importance of this teaching method for classroom and especially online teaching, it is instrumental to make suggestions for its further use. It is necessary to prepare recorded videos of lectures and quizzes for students' self-assessment in advance. Providing different types of activities and teaching materials creates a stimulating learning environment that contributes to students' motivation to learn. Teachers should be aware of the learning purpose and characteristics of the flipped classroom method, as well as their information literacy. Teacher collaboration is essential in implementing a flipped classroom, especially in finding or creating suitable video lessons (Kien & Hong, 2022). However, an indispensable factor for the further use of the online flipped classroom is the support of the state in providing an Internet network for all students and improving it where it already exists.

Conclusion

The online flipped classroom method is becoming a reliable option for the learning and teaching process. It is just as effective as the standard method. This pedagogical approach can potentially enhance active and collaborative learning among students and their teamwork, motivate them during the learning process, and improve teacher-student and peer interaction. The success of distance learning is even higher when combined with other teaching methods. However, its adaptability to the context and specific circumstances in which it is applied is only possible if students and teachers take an active role and the responsibility that comes with it. The teacher's main task is to carefully plan the lesson and create new content or adapt existing content to prepare students for the lesson.

The online flipped classroom method is a relatively new pedagogical approach that offers students a richer educational experience. In addition, its application changes the culture of student learning from a teacher-centered to a student-centered approach with more teaching activities for students. Although it offers many of the above advantages for teaching and learning, it still faces challenges. Problems with the Internet availability and quality, insufficient mastery of digital competencies and skills, additional workload for teachers and students, monitoring of students' learning activities, and the (in)ability of platforms to stream videos are some of the obstacles. Making videos in particular is a time- and labor-consuming intensive activity. However, this time can be reduced by dividing the workload among teachers. The challenge for teachers in the online flipped classroom method is to create a learning environment with learning resources via virtual platforms. As each learning platform offers different learning tools, features, and possibilities, teachers can use different platforms or combine them to facilitate their students' learning. The flipped classroom approach requires an appropriate ICT infrastructure, teachers' perseverance and commitment, and monitoring educational

trends concerning this approach as part of their professional development. Students must have open access to computer equipment and the Internet connection from home. Therefore, we hope this study will encourage researchers and educational policymakers to broaden their contemporary perspectives and theoretical considerations for further development of the flipped classroom approach. Ultimately, our findings may stimulate future research in the field of flipped classrooms.

Acknowledgements

This work has been fully supported by the Croatian Science Foundation under Project IP-2018-01-8363.

References

- Aidoo, B., Macdonald, M.A., Vesterinen, V.-M., Pétursdóttir, S., & Gísladóttir, B. (2022). Transforming Teaching with ICT Using the Flipped Classroom Approach: Dealing with COVID-19 Pandemic. *Education Sciences*, 12(6), 421. <https://doi.org/10.3390/educsci12060421>
- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126(2018), 334–345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Anugrah, A., Ibrahim, N., & Sukardjo, M. (2020). How flipped classroom helps the learning in the times of Covid-19 era? *Jurnal Teknologi Pendidikan*, 22(3), 151–158. <http://dx.doi.org/10.21009/jtp.v22i3.17555>
- Campillo-Ferrer, J. M., & Miralles-Martínez, P. (2021). Effectiveness of the flipped classroom model on students' self-reported motivation and learning during the COVID-19 pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(176). <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00860-4>
- Cevikbas, M., & Kaiser, G. (2022). Student engagement in a flipped secondary mathematics classroom. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 20, 1455–1480. <https://doi.org/10.1007/s10763-021-10213-x>
- Cevikbas, M., & Kaiser, K. (2023). Can flipped classroom pedagogy offer promising perspectives for mathematics education on pandemic-related issues? A systematic literature review. *ZDM – Mathematics Education*, 55, 177–191. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01388-w>
- Hartványi, M., Balassa, I. S., Chogyelkáné, I., Téringér, A., Ekert, S., Coakley, D., Cronin, Sh., Villalba, M.T., Castilla Cebrián, G., Requejo, S.M., Jimenez, E., Manénová, M., & Tauchmanova, V. (2018). Innovating Vocational Education. Flipped classroom in practice. <https://abacus.universidadeuropea.es/handle/11268/7955>
- Hashim, N. A., & Shaari, N. D. (2020). Malaysian teachers' perception and challenges toward the implementation of flipped learning approach. *Asian People Journal*, 3(2), 62–76.
- Heiss, E. M., & Oxley, S. P. (2021). Implementing a flipped classroom approach in remote instruction. *Analytical and Bioanalytical Chemistry*, 413, 1245–1250. <https://doi.org/10.1007/s00216-020-03147-w>
- Hew, K. F., Jia, C., Gonda, D. E., Bai, Sh. (2020). Transitioning to the “new normal” of learning in unpredictable times: pedagogical practices and learning performance in fully online flipped classrooms. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(57). <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00234-x>
- Hung, L. N. Q. (2022). EFL Students' Perceptions of Online Flipped Classrooms during the Covid-19 Pandemic and Beyond. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(9), 460–476. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.9.25>
- Jia, C., Hew, K. F., Bai, S., & Huang, W. (2021). Adaptation of a conventional flipped course to an online flipped format during the Covid-19 pandemic: Student learning performance and engagement. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 281–301. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1847220>
- Khan, Md. S. H., & Abdou, B. O. (2021). Flipped classroom: How higher education institutions (HEIs) of Bangladesh could move forward during COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*, 4(1):100187. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100187>
- Kien, N. T., & Hong, N. T. P. (2022). The Effects of the Flipped Classroom in Teaching English

- Listening Skills: Vietnamese EFL Learners' Experience. *International Journal of Science and Management Studies*, 5(4), 302–310. <https://doi.org/10.51386/25815946/ijms-v5i4p132>
- Latorre-Coscolluela, C., Suárez, C., Quiroga, S., Sobradriel-Sierra, N., Lozano-Blasco, R. & Rodríguez-Martínez, A. (2021). Flipped Classroom model before and during COVID-19: using technology to develop 21st century skills. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(2), 189–204. <https://doi.org/10.1108/ITSE-08-2020-0137>
- Linling, Z., & Abdullah, R. (2023). The Impact of COVID-19 Pandemic on Flipped Classroom for EFL Courses: A Systematic Literature Review. *SAGE Open*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/21582440221148149>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: Possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12, 4. <https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2>
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2022). Design principles for fully online flipped learning in health professions education: a systematic review of research during the COVID-19 pandemic. *BMC Medical Education*, 22, 720. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03782-0>
- Ma, G. (2020). The Effectiveness of Synchronous Online Flipped Learning in College EFL Reading Course During the COVID-19 Epidemic. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-84578/v1>
- Marina, H., & Ridlo, S. (2021). The Effectiveness of Flipped Classroom to Improve Students' Concept Understanding and Self Efficacy during the Covid-19 Pandemic. *Journal of Biology Education*, 10(1), 70–76.
- Md Desa, N. A., & Abd Halim, N. D. (2022). Flipped Classroom in Secondary School or High School Education: A Review of Its Advantages and Challenges. *Innovative Teaching and Learning Journal*, 6(2), 1–8. <https://doi.org/10.11113/itlj.v6.81>
- Mursyidah, H., Hermoyo, R.P., & Suwaibah, D. (2021). Does flipped learning method via MOODLE can improve outcomes and motivation of discrete mathematics learning during COVID-19 pandemic? *Journal of Physics: Conference Series; Bristol*, 1720. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1720/1/012007>
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13, 33. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- Ocktalia, L., Sujinah, & Omar, S. (2023). Flipped Classroom Assisted Canva to Improve the Reports Writing Skills of Vocational School Student. *Journal of Pedagogy and Education Science*, 2(01), 26–34. <https://doi.org/10.56741/jpes.v2i01.113>
- Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z., & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic Reviews*, 5, 210. <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>
- Rehman, R., & Fatima, S.S. (2021). An innovation in Flipped Class Room: A teaching model to facilitate synchronous and asynchronous learning during a pandemic. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, 37(1), 131–136. <https://doi.org/10.12669/pjms.37.1.3096>
- Sakti, R. H., & Sukardi, S. (2021). Empirical Effect: Flipped Classroom-Based E-Learning to Face Learning on Covid-19 Pandemic. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 54(1), 1-8. <https://doi.org/10.23887/jpp.v54i1.31645>
- Santhanasamy, C., & Yunus, M.M. (2022). The Flipped Learning and Blendspace to Improve Pupils' Speaking Skills. *Frontiers in Psychology*, 13, 866270. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.866270>
- Shim, E., & Inti, S. (2022). Effectiveness of the Synchronous Online Flipped Classroom on Students' Learning During the COVID-19 Pandemic. *ASC2022. 58th Annual Associated Schools of Construction International Conference*, 3, 670-678. <https://doi.org/10.29007/64ff>
- Tang, T., Abuhmaid, A. M., Olaimat, M., Oudat, D. M., Aldhaeabi, M., & Bamanger, E. (2020). Efficiency of flipped classroom with online-based teaching under COVID-19. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 1077–1088. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1817761>
- Tian, J. (2023). Integrate Technology into Secondary Mathematics Flipped Classroom. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1947-1953. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4621>
- Reflianto, Setyosari, P., Kuswandi, D., & Widiati, U. (2021). Reading comprehension skills: The effect of online flipped classroom learning and student engagement during the COVID-19 pandemic.

- European Journal of Educational Research*, 10(4), 1613–1624. <https://doi.org/10.12973/eu-er.10.4.1613>
- Rindaningsih, I., Findawati, Y., Hastuti, W.D., & Fahyuni, E.F. (2021). Synchronous and asynchronous with flipped learning environment in primary school. *Journal of Elementary Education*, 5(1), 33–44. <https://doi.org/10.22460/PEJ.V5I1.1883>
- Umar, M., & Ko, I. (2022). E-Learning: Direct Effect of Student Learning Effectiveness and Engagement through Project-Based Learning, Team Cohesion, and Flipped Learning during the COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 14(3), 1724. <https://doi.org/10.3390/su14031724>
- Veldthuis, M., Alers, H., Malinowska, A., & Peng, X. (2020). Flipped classrooms for remote teaching during the COVID-19 pandemic. CSERC '20: Proceedings of the 9th Computer Science Education Research Conference, Leiden, Netherlands. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA. <https://doi.org/10.1145/3442481.3442512>
- Yadav, A., Sankhla, M., & Yadav, K. (2021). Teachers' Perception about Flipped Classroom in Era of COVID-19 Pandemic. *SiLeT*, 2(2), 26–34. <http://dx.doi.org/10.46627/silet.v2i2.69>
- Zainuddin, Z., & Halili, S. H. (2016). Flipped Classroom Research and Trends from Different Fields of Study. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 313–340. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v17i3.2274>
- Yurniwati, Y., & Utomo, E. (2020). Problem-based learning flipped classroom design for developing higher-order thinking skills during the COVID-19 pandemic in geometry domain. *Journal of Physics: Conference Series*, 1663, 012057. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1663/1/012057>

Basic Psychological Need Satisfaction among Students in Higher Education

Nailya Salikhova¹, Martin F. Lynch², Albina Salikhova³, Aida Fakhrutdinova⁴

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

E-mail: Nailya.Salikhova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-8978>

² University of Rochester, Rochester, New York, USA;

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

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

E-mail: mlynch@warner.rochester.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5319-3235>

³ I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Sechenov University), Moscow, Russia

E-mail: salikhova_a_b@staff.sechenov.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-8329>

⁴ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: aida_f99@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6196-8937>

DOI: 10.26907/esd.19.1.05

EDN: IFZJNF

Submitted: 13 July 2023; Accepted: 2 February 2024

Abstract

When students are internally motivated, they are most likely to maintain interest in learning, to persevere in their learning, and to experience greater academic success. According to self-determination theory, internal motivation is most facilitated by the satisfaction of the person's basic psychological needs: for autonomy, competence and relatedness. The purpose of this study is to identify the specifics of supporting students' basic psychological needs among doctoral students in various specialties. Data collection involved administration of the Psychological Need Supports scale, which assessed the satisfaction of basic psychological needs in the context of various relationships. Respondents were 463 doctoral students in six areas of education (physics, earth sciences, biology, chemistry, mathematics, information technology). The presence of differences in the degree of satisfaction and features of support of basic psychological needs in different relationships was revealed. In general, autonomy turned out to be the most satisfied need, and the need for relatedness turned out to be the least satisfied. In the system of close relationships (friends and mother), all three basic psychological needs were supported to a greater extent than in all systems of educational relations at the university. Comparison of various systems of relations at the university among themselves showed that the need for relatedness was most supported by colleagues and a supervisor, and the need for competence was supported by colleagues, while the need for competence was least supported by a supervisor, and the need for relatedness was least supported in the context of group classes. Patterns that emerged were stable over time. There were no differences in need satisfaction based on the field of study with one exception: doctoral students majoring in physics reported higher levels of support for the needs for competence and relatedness. The results provide guidance for supporting the internal motivation among students at higher levels of education.

Keywords: self-determination, basic psychological needs, need for autonomy, need for competence, need for relatedness, education.

Удовлетворенность базовых психологических потребностей у субъектов высшей степени образования

Наиля Р. Салихова¹, Мартин Ф. Линч², Альбина Б. Салихова³,
Аида С. Фахрутдинова⁴

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: Nailya.Salihova@kpfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3937-8978>

² Университет Рочестера, Рочестер, шт. Нью-Йорк, США;

Казанский федеральный университет, Казань, Россия;

НИУ Высшая школа экономики, Москва, Россия

E-mail: mlynch@warner.rochester.edu

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5319-3235>

³ Первый Московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова,

Москва, Россия

E-mail: salikhova_a_b@staff.sechenov.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-8329>

⁴ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: aida_f99@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6196-8937>

DOI: 10.26907/esd.19.1.05

EDN: IFZJNF

Дата поступления: 13 июля 2023; Дата принятия в печать: 2 февраля 2024

Аннотация

Внутренне мотивированные учащиеся в большей степени сохраняют интерес к образованию, более настойчивы в обучении и добиваются в нем больших успехов. Согласно теории самодетерминации, для внутренней мотивации более всего необходимо удовлетворение базовых психологических потребностей человека в автономии, компетентности и связанности с другими людьми. Цель данного исследования – выявление специфики обеспечения базовых психологических потребностей субъектов на высшей степени образования. Для сбора данных использовалась шкала «Поддержка психологических потребностей», которая оценивает удовлетворенность базовых психологических потребностей в контексте различных отношений. Респондентами выступили 463 аспиранта по шести направлениям образования (физика, науки о Земле, биология, химия, математика, информационные технологии). Выявлены различия в степени удовлетворенности и в особенностях поддержки базовых психологических потребностей в разных системах отношений. В целом автономия оказалась наиболее удовлетворенной потребностью, а связанность с другими людьми – наименее удовлетворенной. В системе близких отношений (друзья и мать) все три базовые психологические потребности поддерживаются в большей степени, чем во всех системах отношений в вузе. Сравнение различных систем отношений в вузе между собой показало, что потребность в связанности с другими людьми больше всего поддерживают коллеги и научный руководитель, потребность в компетентности – коллеги, менее всего потребность в компетентности поддерживает руководитель, а потребность в связанности с другими людьми менее всего поддерживается в контексте групповых занятий. Выявленные закономерности стабильны во времени. Различия в удовлетворении потребностей в зависимости от области образования не обнаружилось за одним исключением: аспиранты, специализирующиеся в области физики, сообщили о более высоком уровне поддержки потребностей в компетентности и связанности с другими людьми. Результаты дают ориентиры для поддержки внутренней мотивации у субъектов на высших ступенях образования.

Ключевые слова: самодетерминация, базовые психологические потребности, потребность в автономии, потребность в компетентности, потребность в родстве, образование.

Introduction

Relevance of the research

As proposed by Deci and Ryan (Ryan & Deci, 2017), self-determination theory (SDT) suggests, firstly, that the most effective motivation for the educational process is intrinsic motivation, and secondly, that such motivation depends on the satisfaction of the person's basic psychological needs for autonomy, competence and relatedness (Gordeeva, 2010). Satisfaction of these needs can be supported by certain technologies of the educational process at all levels of education. A special situation arises at the higher level of education, specifically, in graduate school at the doctoral level, where the role of one's own initiative, proceeding from the internal motivation of young researchers, becomes especially important. At the same time, there is no information regarding the role of various relationship systems in supporting the needs of doctoral students, or indeed regarding the extent to which the basic psychological needs are met, or whether need support varies depending upon one's field of study. The problem of increasing the effectiveness of education at its higher level requires the study of these issues in order to determine how best to improve the education space experienced by doctoral students during their time of study.

Problem statement

The creators of self-determination theory, Deci and Ryan (Ryan & Deci, 2017), describe the basic psychological needs as follows. The need for autonomy is understood as the desire of a person to feel like the initiator of his own actions, to endorse his own behavior. The need for competence means a person's desire to feel capable of achieving his goals, to cope with various tasks, deeds, situations and to discover the connection between his actions and the achievement of his goals. The need for relatedness means a person's desire to feel part of a community, to have close ties with other people. The satisfaction of these three needs is not only the basis for the emergence of intrinsic motivation, it is also necessary for the subjective psychological well-being of a person, his development and self-development.

Self-determination theory (SDT) is widely used in research in the field of education. Satisfaction of the three basic psychological needs is indeed positively associated with internal motivation (Gordeeva, 2010; Pulyaeva & Nevryuev, 2020), and this in turn leads to a more stable interest in educational activity, greater productivity, increased academic success and higher subjective well-being (Gordeeva, 2010; Guay et al., 2008). Internally motivated students show a greater interest in participating in project work, studying in more complex programs and taking advanced courses (Sethi & Scales, 2020). At the same time, lack of satisfaction of these needs is associated with a number of less favorable outcomes, in terms of persistence, enjoyment, and success (Ryan & Deci, 2017; Ryan, 2023).

According to SDT, the social environment plays an important role in supporting or thwarting the student's basic needs. With respect to academic success, researchers study mainly the role of mothers, teachers and friends as the most important figures in supporting students' basic needs and, consequently, their internal motivation (Chirkov & Ryan, 2001; Guay et al., 2008; Salikhova et al., 2019, 2021).

Indeed, prior research suggests that relationships with parents, teachers and friends have different effects on academic motivation, average academic performance and

perception of the school climate. Relationships with teachers predicted all three of these indicators, relationships with parents were associated with motivation and indirectly influenced the average academic performance through it, and relationships with friends predicted the perception of the school climate (Sethi & Scales, 2020). Relationships with peers and friends mainly contribute to satisfying the need for belonging and connection with others, which in turn affects such motivational elements as self-confidence, involvement in school processes, and ultimately an increase in academic performance (Murray-Harvey & Slee, 2007; Pretty et al., 2003). Similarly, students who have good relationships with classmates demonstrate a strong attachment to the university, which has a positive effect on their academic motivation (Li et al., 2013).

Parents play a big role in maintaining autonomy of their children: parental support allows children to exercise volition and to feel able to make their own choices (Bronte-Tinkew et al., 2006; Grolnick & Ryan, 1989; Hoeve et al., 2009; Niemiec et al., 2006; Ratelle et al., 2004, Verhoeven et al., 2012; Vrolijk et al., 2020). It should be noted that there are contradictory data on the impact of parents' support of basic psychological needs on the behavior of boys and girls: some studies show that parents have a greater influence on children of the same sex (Bronte-Tinkew et al., 2006; Hoeve et al., 2009), while others do not reveal such differences, pointing to the equal importance of parents' contribution (Verhoeven et al., 2012; Vrolijk et al., 2020). The results of some studies indicate that only support from the mother predicts a sense of autonomy in children (D'Ailly, 2003; Grolnick & Ryan, 1989). However, these studies were mainly conducted on a sample of adolescents in the context of problematic behavior.

Parental support is certainly important for school-age students and plays a leading role in the successful socialization of children (Chirkov & Ryan, 2001; Grolnick & Ryan, 1989; Sethi & Scales, 2020). However, the importance of the role of parents in supporting the need for autonomy persists even when students reach adolescence; its support from parents determines students' confidence in the ability to independently regulate their behavior and life (Grolnick & Ryan, 1989; Ratelle et al., 2004). This becomes especially important during the transition to independent adulthood, when the importance of parental support (Grolnick et al., 2000; Ratelle et al., 2004) increases during difficult, stressful periods (for example, when entering university).

Similar data were obtained regarding the role of teachers, who act as the central figure in the educational situation. Studies have found that teachers contribute to the maintenance of autonomous internal motivation of students not only in school (D'Ailly, 2003; Sheldon & Krieger, 2007), but also at the university (Lynch et al., 2018; Sethi & Scales, 2020; Sheldon & Krieger, 2007; Williams & Deci, 1996). Support from teachers, giving students the opportunity to grow, delegating authority to them, expanding their ideas about their own capabilities contributes to increasing academic motivation (Sethi & Scales, 2020).

The degree of support of basic psychological needs by a meaningful environment changes both as a person grows up and at different levels of education. Thus, it has been found that the degree of satisfaction of these needs among undergraduate and graduate students differs (Pulyaeva & Nevryuev, 2020), although the authors did not analyze whether the contribution of parents and teachers to support certain needs of these students is changing over time. Another study shows that the support of basic psychological needs is indeed an important factor of internal motivation at the level of doctoral education (Lynch et al., 2018). At the same time, the support of these needs in different systems of relations within the educational space has a more significant impact on the motivation of academic and scientific activities, compared with the contexts of relations with close people.

There is some evidence that the subject content of education affects the degree of support of basic psychological needs, and, accordingly, students studying in different specialties differ in the level of satisfaction of these needs. Thus, autonomy support by teachers turned out to be particularly important for medical students (Williams & Deci, 1996) and law students (Sheldon & Krieger, 2007), which mitigated the negative effect of the increased complexity and demanding nature of these academic programs.

Research aim and objectives

Given the findings regarding the role of the environment in supporting the student's basic psychological needs in the educational context, the following limitations of the existing research can be distinguished.

Firstly, most of the studies were conducted on samples of schoolchildren and students at the undergraduate level, while the specifics of satisfying and supporting basic psychological needs at higher levels of education, such as doctoral programs, have been studied relatively little.

Secondly, the influence of the attitude of parents, teachers and friends on academic motivation and the peculiarities of their support for the satisfaction of basic psychological needs have largely been the focus of research. However, at higher levels of education, for example, in doctoral school, the academic advisor, or research mentor, acts as a more significant figure of the environment, whose role in supporting the basic psychological needs of students has not been studied for all practical purposes. In addition, the studies do not differentiate between informal relationships with friends and more formal relationships in an academic group.

Thirdly, the specifics of satisfaction of basic psychological needs and the role of a significant environment in their support, and their dependence on the field of study at higher levels of education, have not been studied in practice.

To overcome the limitations above, we conducted an empirical study aimed at the following objectives: 1) to compare the satisfaction of the basic psychological needs of students at higher levels of education; 2) to identify the role of various systems of relations in the educational context in supporting the satisfaction of these needs; 3) to identify the specifics of satisfaction of basic psychological needs depending on the field of education; 4) to identify the time stability of the identified patterns.

Methods

Participants and procedures

463 doctoral students of Kazan Federal University (Kazan, Russia) took part in the study, including 258 men and 205 women (average age 24.3 years) studying in the fields of physics, earth sciences, biology, chemistry, mathematics and information technology. The study was conducted in four stages with first-year graduate students who entered the university in 2017-2020 within the framework of the discipline "Psychology of Higher Education" included in the program of training of doctoral students as future university teachers. Doctoral students voluntarily chose to participate in practical classes in psychology, and the completion of tests was part of the practice of self-knowledge and their study of the psychology of the student.

Measures

The Psychological Need Supports scale was used to collect data (La Guardia et al., 2000). This measure includes nine questions scoring on a seven-point scale the degree of satisfaction of each of the needs: for autonomy, competence and relatedness, three

questions for each need, so that a higher score means more support for each need. Each question is rated on a scale from 1 (does not correspond at all) up to 7 (fully agrees), with one item for each need being reverse scored.

The study's main goals reflected the primary relationships typical of a doctoral student at the university, namely: relationships with the research advisor or research mentor, relationships with colleagues, as well as relationships with fellow students in group classes at the university. As a background for comparison in the evaluation of relationship systems at the university, we used the contexts of relationships with mother and friends that have been widely used in prior research, which were also included in the survey packet used in the present study. Accordingly, participants responded to items five times, assessing the degree of need support in various relationship systems within the educational context of the university (advisor or mentor, colleagues, group classes at the university) and in close interpersonal relationships (mother, friends).

The scores for each of the three basic needs were calculated for each of the 5 contexts by summing up the scores for the three points of the test for each need.

Data analysis methods

As a result of data collection, four data arrays were obtained for each stage of material collection, which were analyzed both for the entire sample as a whole and separately for each of the student groups based on year of admission (for each subsample), as well as for each field of study.

The normality of the distribution was tested using the Kolmogorov-Smirnov criterion. Since the data distribution differed from normality, nonparametric tests were used: the Mann-Whitney U-test for independent samples and the G-test for dependent samples.

Results

Initially, a comparison of the degree of satisfaction of basic needs within different relationship systems was made both in the total sample and in each subsample determined in accordance with the year of admission based on the G-test (Table 1).

Table 1. Comparison of the degrees of satisfaction of the basic psychological needs of doctoral students

| Scales | | 2017-2020 | | 2017 | | 2018 | | 2019 | | 2020 | |
|--------|--------------------------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | | Z | p | Z | p | Z | p | Z | p | Z | p |
| Friend | Autonomy / Competence | -7.06 | 0.00 | -3.40 | 0.00 | -4.34 | 0.00 | -2.44 | 0.02 | -3.56 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -8.88 | 0.00 | -3.23 | 0.00 | -6.18 | 0.00 | -3.00 | 0.00 | -4.98 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -2.46 | 0.01 | -0.46 | 0.65 | -2.39 | 0.02 | -0.31 | 0.75 | -1.35 | 0.18 |
| Mother | Autonomy / Competence | -2.46 | 0.01 | -5.05 | 0.00 | -4.06 | 0.00 | -3.02 | 0.00 | -1.26 | 0.21 |
| | Autonomy / Relatedness | -2.21 | 0.03 | -0.34 | 0.73 | -3.82 | 0.00 | 0.00 | 1.00 | -0.48 | 0.64 |
| | Competence / Relatedness | -5.59 | 0.00 | -4.83 | 0.00 | -0.11 | 0.92 | -3.04 | 0.00 | -3.03 | 0.00 |

| Scales | | 2017-2020 | | 2017 | | 2018 | | 2019 | | 2020 | |
|-----------------------------|--------------------------|---------------|------|--------------|------|---------------|------|--------------|------|--------------|------|
| | | Z | p | Z | p | Z | p | Z | p | Z | p |
| Close relationships | Autonomy / Competence | -5.13 | 0.00 | -5.00 | 0.00 | -1.87 | 0.85 | -2.81 | 0.01 | -2.82 | 0.01 |
| | Autonomy / Relatedness | -4.51 | 0.00 | -2.53 | 0.01 | -1.88 | 0.19 | -2.23 | 0.03 | -2.76 | 0.01 |
| | Competence / Relatedness | -0.98 | 0.33 | -1.42 | 0.16 | -2.32 | 0.02 | -1.66 | 0.10 | -1.35 | 0.18 |
| Colleagues | Autonomy / Competence | -5.89 | 0.00 | -3.77 | 0.00 | -0.28 | 0.78 | -5.44 | 0.00 | -3.19 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -16.10 | 0.00 | -8.02 | 0.00 | -8.46 | 0.00 | -8.36 | 0.00 | -7.04 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -13.42 | 0.00 | -6.36 | 0.00 | -8.29 | 0.00 | -5.66 | 0.00 | -6.00 | 0.00 |
| Advisor | Autonomy / Competence | -8.48 | 0.00 | -6.50 | 0.00 | -2.09 | 0.04 | -3.94 | 0.00 | -4.31 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -16.45 | 0.00 | -9.37 | 0.00 | -7.33 | 0.00 | -8.50 | 0.00 | -7.47 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -12.13 | 0.00 | -6.03 | 0.00 | -6.36 | 0.00 | -6.10 | 0.00 | -5.44 | 0.00 |
| Group classes | Autonomy / Competence | -4.88 | 0.00 | -4.02 | 0.00 | -1.86 | 0.06 | -4.91 | 0.00 | -2.95 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -18.30 | 0.00 | -8.95 | 0.00 | -9.71 | 0.00 | -9.32 | 0.00 | -8.30 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -15.92 | 0.00 | -6.26 | 0.00 | -10.74 | 0.00 | -7.74 | 0.00 | -6.50 | 0.00 |
| University-related settings | Autonomy / Competence | -7.71 | 0.00 | -5.36 | 0.00 | -0.26 | 0.79 | -6.44 | 0.00 | -4.26 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -18.88 | 0.00 | -9.58 | 0.00 | -9.71 | 0.00 | -9.28 | 0.00 | -8.90 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -8.32 | 0.00 | -7.65 | 0.00 | -10.58 | 0.00 | -7.99 | 0.00 | -7.39 | 0.00 |
| Total | Autonomy / Competence | -7.53 | 0.00 | -4.98 | 0.00 | -0.62 | 0.53 | -5.82 | 0.00 | -4.62 | 0.00 |
| | Autonomy / Relatedness | -18.04 | 0.00 | -8.60 | 0.00 | -8.16 | 0.00 | -8.98 | 0.00 | -8.64 | 0.00 |
| | Competence / Relatedness | -15.61 | 0.00 | -5.20 | 0.00 | -7.92 | 0.00 | -6.01 | 0.00 | -5.41 | 0.00 |

Legend: z – standardized Mann–Whitney test statistic; p – significance, bold type denotes indicators whose values are statistically significant at $p < 0.5$.

Comparison of the satisfaction of basic psychological needs in the total sample for all systems of relations showed that the need for autonomy is the most satisfied, and the need for relatedness is the least (Fig. 1).

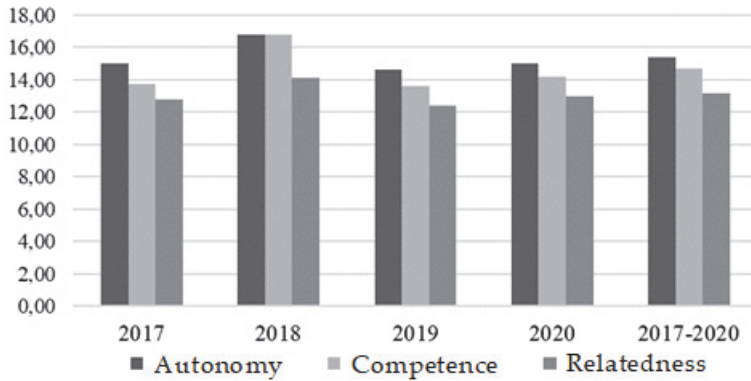


Figure 1. Indicators of the scales of the Psychological Need Supports test in total for all systems of relations

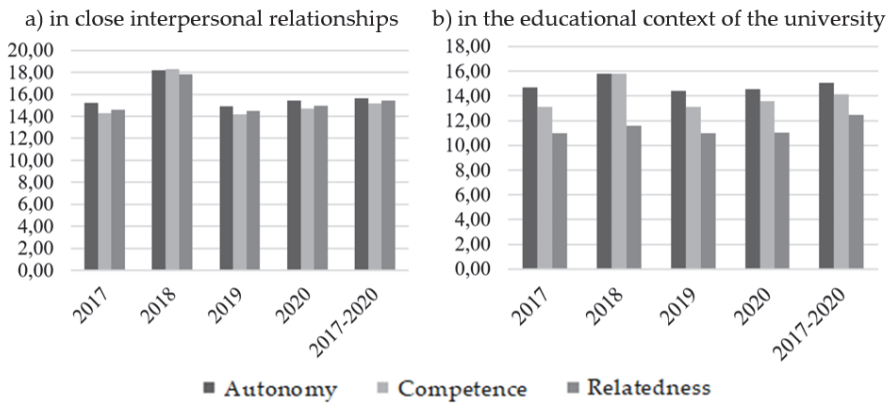


Figure 2. Indicators of the scales of the Psychological Need Supports test in total in the systems of close relationships and relationships at the university

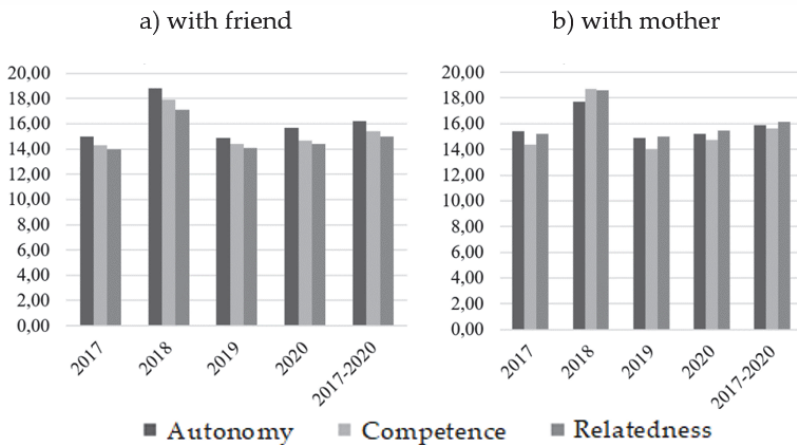


Figure 3. Indicators of the scales of the Psychological Need Supports test in systems of close relationships



Figure 4. Indicators of the scales of the Psychological Need Supports test in the systems of relations at the university

A similar correlation is observed both in the system of relations at the university as a whole (Fig. 2b), and in a separate analysis of relations with colleagues (Fig. 4a), with a supervisor (Fig. 4b) and in group classes (Fig. 4c).

In the system of close relationships as a whole (Fig. 2a) and in relationships with friends (Fig. 3a), there were no differences in the degree of satisfaction of the needs for competence and relatedness, while the need for autonomy remained the most satisfied. In relationships with mothers (Fig. 3b), the need for competence was the least satisfied.

The revealed patterns were statistically significant and stable, as they were found when comparing the satisfaction of basic psychological needs in different systems of relationships among doctoral students of different subsamples.

The comparison of various systems of relations at the university with respect to the degree of their support for the basic psychological needs was carried out using the G-test (Table 2).

Table 2. Comparison of support of the satisfaction of basic psychological needs of doctoral students in different systems of relationships

| | | \bar{a} | | | | | | |
|------------|-----------|------------|------------|----------------|-------------|--------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| | Year | Friend (F) | Mother (M) | Colleagues (C) | Advisor (A) | Group classes (Gc) | Close relationships (CR) | University-related settings (UrS) |
| autonomy | 2017-2020 | 16.24 | 15.87 | 15.03 | 14.91 | 14.77 | 15.66 | 15.06 |
| | 2020 | 15.71 | 15.21 | 14.61 | 14.7 | 14.38 | 15.46 | 14.56 |
| | 2019 | 14.9 | 14.9 | 14.5 | 14.6 | 14.1 | 14.9 | 14.4 |
| | 2018 | 18.8 | 17.7 | 16 | 15.4 | 15.9 | 18.2 | 15.8 |
| | 2017 | 15 | 15.4 | 14.7 | 14.9 | 14.5 | 15.2 | 14.7 |
| competence | 2017-2020 | 15.43 | 15.6 | 14.29 | 13.64 | 14.02 | 15.18 | 14.12 |
| | 2020 | 14.68 | 14.75 | 13.91 | 13.37 | 13.44 | 14.71 | 13.58 |
| | 2019 | 14.4 | 14 | 13.2 | 13.4 | 12.8 | 14.2 | 13.1 |
| | 2018 | 17.9 | 18.7 | 16.2 | 14.8 | 16.4 | 18.3 | 15.8 |
| | 2017 | 14.3 | 14.4 | 13.5 | 12.8 | 13 | 14.3 | 13.1 |

| relatedness | 2017-2020 | 14.98 | 16.17 | 11.68 | 11.52 | 10.39 | 15.43 | 12.45 | | | | | |
|----------------|-----------|-------|--------------|--------------|--------------|---------------|--------------|---------------|---------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| | 2020 | 14.43 | 15.45 | 11.18 | 11.35 | 10.54 | 14.94 | 11.02 | | | | | |
| | 2019 | 14.1 | 15 | 11.5 | 11.4 | 10.2 | 14.5 | 11 | | | | | |
| | 2018 | 17.1 | 18.6 | 12.2 | 12.2 | 10.4 | 17.8 | 11.6 | | | | | |
| | 2017 | 14 | 15.2 | 11.7 | 11 | 10.5 | 14.6 | 11 | | | | | |
| G-test | | | | | | | | | | | | | |
| | Year | | F/M | F/C | F/A | F/Gc | M/C | M/A | M/Gc | C/A | Cs/Gc | A/Gc | CR/ UrS |
| autonomy | 2017-2020 | Z | -1.21 | -6.92 | -6.46 | -7.77 | -6.77 | -5.44 | -6.84 | -0.15 | -1.1 | -1.39 | -7.21 |
| | | p | 0.23 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.88 | 0.27 | 0.17 | 0.00 |
| | 2020 | Z | -1.06 | -3.1 | -2.38 | -3.42 | -1.62 | -1.9 | -2.25 | 0 | -0.87 | -0.55 | -2.87 |
| | | P | 0.29 | 0.00 | 0.02 | 0.00 | 0.11 | 0.06 | 0.02 | 1 | 0.39 | 0.59 | 0.00 |
| | 2019 | Z | 0 | -1.47 | -1.22 | -2.4 | -2.49 | -2.17 | -3.02 | -0.53 | -0.85 | -1.7 | -2.38 |
| | | P | 1 | 0.14 | 0.22 | 0.02 | 0.01 | 0.03 | 0.00 | 0.59 | 0.4 | 0.09 | 0.02 |
| | 2018 | Z | -2.59 | -7.77 | -7.88 | -7.34 | -6.12 | -4.85 | -5.44 | -1.78 | -0.77 | -1.21 | -7.22 |
| | | P | 0.01 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.08 | 0.44 | 0.28 | 0.00 |
| | 2017 | Z | -1.33 | -0.63 | -0.52 | -1.66 | -2.57 | -1.36 | -2.44 | -0.9 | -1.3 | -1.89 | -1.25 |
| | | p | 0.18 | 0.53 | 0.6 | 0.1 | 0.01 | 0.18 | 0.02 | 0.37 | 0.19 | 0.09 | 0.21 |
| cooocompetence | 2017-2020 | Z | -2.63 | -9.19 | -9.65 | -9.37 | -9.16 | -10.47 | -11.37 | -3.25 | -1.68 | -1.16 | -12.33 |
| | | p | 0.01 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.09 | 0.25 | 0.00 |
| | 2020 | Z | -0.23 | -3.56 | -4 | -4.31 | -3.19 | -3.22 | -4.73 | -1.33 | -1.42 | -0.56 | -4.8 |
| | | p | 0.82 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.18 | 0.15 | 0.58 | 0.00 |
| | 2019 | Z | -1.06 | -4.85 | -3.2 | -5.19 | -2.48 | -3.16 | -4.21 | -0.76 | -0.87 | -1.95 | -4.75 |
| | | p | 0.29 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.01 | 0.00 | 0.00 | 0.45 | 0.39 | 0.05 | 0.00 |
| | 2018 | Z | -5.47 | -5.98 | -6.9 | -4.25 | -7.77 | -8.23 | -7.47 | -3.81 | -0.69 | -3.95 | -8.79 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.49 | 0.00 | 0.00 |
| | 2017 | Z | 0 | -3.52 | -4.67 | -4.74 | -4.03 | -5.45 | -5.79 | -1.66 | -1.9 | -0.54 | -5.75 |
| | | p | 1 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.1 | 0.06 | 0.59 | 0.00 |
| relatedness | 2017-2020 | Z | -9.51 | -15.66 | -15.06 | -18.17 | -17.99 | -17.52 | -19.7 | -2.01 | -7.95 | -6.04 | -19.51 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.05 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| | 2020 | Z | -4.16 | -6.84 | -7.32 | -7.91 | -8.45 | -7.92 | -9.03 | -0.33 | -1.52 | -2.76 | -9.35 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.74 | 0.13 | 0.01 | 0.00 |
| | 2019 | Z | -3.91 | -7.44 | -7.44 | -9.12 | -8.7 | -8.47 | -9.86 | -0.51 | -5.38 | -4.1 | -9.73 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.61 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| | 2018 | Z | -5.39 | -9.28 | -7.99 | -10.83 | -9.33 | -9.46 | -10.66 | -0.58 | -4.44 | -3.38 | -10.41 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.56 | 0.00 | 0.00 | 0.00 |
| | 2017 | Z | -5.17 | -7.29 | -7.09 | -7.99 | -9.21 | -8.84 | -9.49 | -2.28 | -4.15 | -1.47 | -9.22 |
| | | p | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.00 | 0.02 | 0.00 | 0.14 | 0.00 |

Legend: \bar{a} – mean score, z – standardized sing test statistic; p – significance, bold type denotes indicators whose values are statistically significant at $p < 0.5$.

Comparing basic need support in different relationship systems across the four years showed that the need for autonomy ($Z=-7.21$; $p<.01$), competence ($Z=-12.33$; $p<.01$) and relatedness ($Z=-19.51$; $p<.01$) were more satisfied in the system of close relationships compared to university relationships. A similar result was noted among doctoral students of all years of study, the only exception being the data for 2017, for which there were no significant differences in autonomy support between the systems of close relationships and relationships at the university.

The same differences were also revealed when comparing the support of basic needs in close relationships and in the context of the university: friends and mothers supported all three basic needs to a greater extent than did colleagues, an advisor, or other participants in group classes.

Significant differences in the degree of satisfaction of the need for competence were revealed when comparing different relationship contexts at the university. Doctoral students indicated lower competence support by supervisors compared to colleagues ($Z=-3.25$; $p<.01$). And doctoral students in 2018 also reported that they felt less support of their need for competence from their supervisor compared to relationships with peers during group classes at the university ($Z=-3.95$; $p<.01$).

Doctoral students felt less support of the need for relatedness during group classes compared to their relationships with colleagues ($Z=-7.95$; $p<.01$) and compared to relationships with a supervisor ($Z=-6.04$; $p<.01$). At the same time, the need for relatedness was supported to a greater extent in relationships with colleagues compared to relationships with a supervisor ($Z=-2.01$; $p=0.05$).

When comparing doctoral students from different areas of education, differences in satisfaction of the three basic psychological needs, autonomy, competence and relatedness, were largely not significant, and reached significance (in accordance with the Mann-Whitney U test for independent samples) only when comparing physicists with doctoral students of other specialties (Table 3).

The most expressive differences were in satisfaction of the need for competence and relatedness: in various systems of relationships, satisfaction of these needs was higher for physicists than for doctoral students in other fields.

Table 3. Comparison of the degree of satisfaction of basic psychological needs of doctoral students in physics ($n=99$) with doctoral students of other specialties

| Scales | | Earth science ($n=92$) | | Biology ($n=93$) | | Chemistry ($n=81$) | | Mathematics and Computer Science ($n=98$) | |
|---------------------|-------------|-----------------------------|------|-----------------------|-------------|-------------------------|-------------|---|-------------|
| | | Z | p | Z | p | Z | p | Z | p |
| Friend | Autonomy | -1.91 | 0.06 | -1.34 | 0.18 | -1.28 | 0.20 | -1.70 | 0,09 |
| | Competence | -0.8 | 0.42 | -1.54 | 0.12 | -1.59 | 0.11 | -2.10 | 0,04 |
| | Relatedness | -0.65 | 0.51 | -0.33 | 0.74 | -0.88 | 0.38 | -1.75 | 0,08 |
| Mother | Autonomy | -0.61 | 0.55 | -0.7 | 0.48 | -1.5 | 0.13 | -0.86 | 0,39 |
| | Competence | -0.76 | 0.45 | -0.75 | 0.46 | -1.62 | 0.11 | -2.04 | 0,04 |
| | Relatedness | -1.29 | 0.2 | -1.98 | 0.05 | -2.9 | 0.00 | -2.54 | 0,01 |
| Close relationships | Autonomy | -1.26 | 0.21 | -1.24 | 0.22 | -1.77 | 0.08 | -1.26 | 0,21 |
| | Competence | -0.97 | 0.33 | -1.43 | 0.15 | -1.95 | 0.05 | -2.45 | 0,01 |
| | Relatedness | -0.6 | 0.55 | -0.59 | 0.56 | -1.89 | 0.06 | -2.09 | 0,04 |

| | | | | | | | | | |
|-----------------------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| Colleagues | Autonomy | 0.00 | 1.00 | -0.47 | 0.64 | -0.35 | 0.73 | -0.66 | 0,51 |
| | Competence | -0.51 | 0.61 | -1.67 | 0.1 | -1.23 | 0.22 | -0.75 | 0,45 |
| | Relatedness | -1.06 | 0.29 | -0.32 | 0.75 | -0.44 | 0.66 | -0.88 | 0,38 |
| Advisor | Autonomy | -0.36 | 0.72 | -0.15 | 0.89 | -0.66 | 0.51 | -1.30 | 0,19 |
| | Competence | -0.32 | 0.75 | -0.88 | 0.38 | -1.55 | 0.12 | -1.45 | 0,15 |
| | Relatedness | -2.34 | 0.02 | -0.72 | 0.47 | -0.35 | 0.72 | -1.53 | 0,13 |
| Group classes | Autonomy | -0.3 | 0.76 | -0.24 | 0.81 | -1.79 | 0.07 | -2.12 | 0,03 |
| | Competence | -1.46 | 0.15 | -2.37 | 0.02 | -3.25 | 0.00 | -2.44 | 0,02 |
| | Relatedness | -1.42 | 0.16 | -0.74 | 0.46 | -1.16 | 0.25 | -2.04 | 0,04 |
| University-related settings | Autonomy | -0.11 | 0.91 | -0.33 | 0.74 | -1.08 | 0.28 | -1.54 | 0,12 |
| | Competence | -0.66 | 0.51 | -1.8 | 0.07 | -2.15 | 0.03 | -1.55 | 0,12 |
| | Relatedness | -2.26 | 0.02 | -0.81 | 0.42 | -0.37 | 0.72 | -1.93 | 0,05 |
| Total | Autonomy | -0.71 | 0.48 | -0.59 | 0.56 | -1.55 | 0.12 | -1.48 | 0,14 |
| | Competence | -0.84 | 0.4 | -1.88 | 0.06 | -2.12 | 0.03 | -2.06 | 0,04 |
| | Relatedness | -1.75 | 0.08 | -0.89 | 0.38 | -1.36 | 0.18 | -2.50 | 0,01 |
| Needs satisfaction total | | -1,00 | 0.32 | -1.12 | 0.26 | -1.82 | 0.07 | -2.30 | 0.02 |

Legend: bold type denotes indicators whose values are statistically significant at $p \leq 0.5$.

In addition, some differences were found between doctoral students in the field of Earth Sciences and Chemical Sciences: the former, compared with the latter, reported feeling more competent in group classes ($Z=2.16$; $p<.05$), and mothers also provided more support for their need for relatedness ($Z=-2.09$; $p<.05$). Among students of chemistry, supervisors supported the need for relatedness to the greatest extent ($Z=2.02$; $p<.05$).

Discussion

Considering doctoral students to be students successfully continuing their self-realization in science, it can be argued that satisfaction of basic psychological needs is the most favorable for maintaining internal academic motivation and success. Indeed, according to the results of prior correlational studies, satisfaction of the need for autonomy makes the greatest contribution to the formation of academic intrinsic motivation, the need for relatedness makes the smallest contribution, and the need for competence occupies an intermediate position (Daguplo, 2015; Poom-Valickis et al., 2019).

Nevertheless, it is possible to identify some problematic points with respect to supporting basic psychological needs at the university, which were identified in the present study. First of all, this concerns the general level of support of basic psychological needs in the systems of university relationships; secondly, this study draws attention to the roles of support of the needs for competence and for relatedness.

The results obtained indicate that doctoral students receive much less support of their basic psychological needs in the educational space of the university than in close

relationship systems. And although this is consistent with many other studies (Guay et al., 2008; Lynch et al., 2018; Vallerand et al., 1997), the role of supporting the satisfaction of basic needs by various systems of relationship in educational contexts should not be underestimated, given that their significant influence on academic success and motivation has been established (D'Ailly, 2003; Deci et al., 1981; Reeve, 2006; Sheldon & Krieger, 2007; Williams & Deci, 1996). Hence, the present study can be considered as offering a perspective and direction for improving both educational technologies and methods of interaction in various systems of relations at the university.

As found in the present study, in the various relationship systems at the university, the need for competence was supported to a lesser extent than the need for autonomy. At the same time, it is known that satisfaction of the need for autonomy in the relationship between the teacher and the student is closely related to the need for competence (Deci et al., 1981; Guay, & Vallerand, 1996; Janssen et al., 2021). Indeed, acting autonomously, one can demonstrate the ability to cope with the tasks set; however, the need to act autonomously (i.e. independently organize oneself, one's activities, initiate and control one's actions) is also a requirement that is typically expected by the doctoral student's research advisor or mentor. Moreover, in general, doctoral students pointed to the lower support of the need for competence by supervisors compared to colleagues ($Z=-3.25$; $p<.01$). And in general, the supervisor was the least supportive of the need for competence. The results obtained may be due to the fact that the tasks of the supervisor in the framework of his or her professional role include setting goals and assessing their implementation, which involves identifying not only the strengths of the work done by the doctoral student, but also its shortcomings. Relationships with colleagues, however, are typically more informal. Accordingly, it is important for supervisors to find a balance in strategies to support these needs at higher levels of education, i.e. to give not only constructive and timely criticism, but also to note the successes and strengths of the work done by students, that is, to provide competence feedback (Ryan & Deci, 2017). On the one hand, doctoral students should be able to independently choose and control their activities in accordance with self-selected goals and personal interests, reflecting the exercise of autonomy; on the other hand, the teacher should provide regular feedback, informing students about the success and quality of the task performed by them. Perhaps it is precisely the lack of a sufficiently high-quality competence feedback that serves as one of the reasons why the need for competence among doctoral students is satisfied to a lesser extent than the need for autonomy in the relationship with the supervisor and other teachers.

One more variant of the explanation of the obtained results can be suggested. As studies show, the need for competence among respondents often remains unsatisfied due to the fact that supervisors build their expectations regarding a student on the basis of inaccurate ideas about the student's abilities and his or her need for help from the supervisor (Janssen et al., 2021), so they set tasks that do not correspond to the level of the student's knowledge and skills. In this regard, the importance of an open discussion of these issues with the student should be emphasized, because the relationship of the supervisor with the student plays a key role in the success of the student's education. This is especially important for doctoral students as future potential teachers, advisors or mentors, and researchers.

Finally, the need for relatedness was, in the present study, the least supported within the various relationship systems at the university. In our opinion, the importance of this need should not be underestimated, since it affects the student's involvement in the educational process, their perception of the atmosphere in the educational institution and their attitude towards it, which are no less important for successful learning and

self-realization (Li et al., 2013; Murray-Harvey & Slee, 2007). As can be seen, the need for relatedness was more satisfied in relationships with colleagues and supervisors, and to a lesser extent during group classes. The reason for this may be that group classes involve some element of competition (competition for points, for the opportunity to speak, for the teacher's attention or approval, etc.), and to a lesser extent create a sense of unity and belonging, which can also be associated with the applied technologies for organizing the educational process.

The specificity of satisfaction of basic psychological needs, depending on the field of education, was, for all practical purposes, not revealed in the present study, with the exception of the field of physics, in which the satisfaction of all basic psychological needs was higher. An explanation of this requires research aimed at analyzing educational technologies and building the interaction of all participants in the educational process in these areas of training.

Conclusion and Recommendation

The study made it possible to reveal both the degree of satisfaction of basic psychological needs and the specifics of support of their satisfaction from an important environment at the highest level of education at the university. Based on the results obtained, the following conclusions can be drawn.

1) The need for autonomy was satisfied to the greatest extent among students of the higher levels of education, and the need for relatedness was the least satisfied. Satisfaction of the need for competence occupied an intermediate position. When comparing different systems of relationships at the university with each other, this pattern remained constant, with the exception of relationships with the mother, in which the degree of satisfaction of the need for relatedness was higher than the degree of satisfaction of the needs for autonomy and competence.

2) There were differences in the role of different systems of relationships in supporting the satisfaction of basic psychological needs: they were supported to the greatest extent by the close interpersonal environment (friend, mother), and to a lesser extent in various systems of relationships in the educational context of the university (colleagues, supervisor and participants in group classes).

3) Differences in the degree of support of basic psychological needs in various systems of relationships in the educational context were revealed: the need for relatedness was most supported by colleagues and supervisors, and the need for competence was most supported by colleagues. The need for competence was least supported by a supervisor, and the need for relatedness was least supported in a situation of group classes.

4) When comparing the degree of satisfaction of basic psychological needs with respect to the field of education, it was revealed that the greatest degree of satisfaction of the need for competence and relatedness was observed among doctoral students majoring in physics.

5) Comparison of the degree of satisfaction of basic psychological needs with respect to the year of admission did not reveal a significant and regular dynamics of changes in any direction, and one can observe some consistency in how the satisfaction of basic psychological needs was maintained in the system of relationships at the university.

The results of the study can be used in the development of programs to motivate students, create recommendations for effective interaction with students and doctoral students for supervisors and teachers of higher education. Because doctoral students can be considered as successfully self-fulfilling personalities in their chosen specialties, the patterns for supporting basic needs identified in this sample can be considered highly

significant for maintaining motivation and facilitation of student development at earlier stages of professional education.

Acknowledgements

This paper has been supported by the Kazan Federal University Strategic Academic Leadership Program.

References

- Bronte-Tinkew, J., Moore, K. A., & Carrano, J. (2006). The father-child relationship, parenting styles, and adolescent risk behaviors in intact families. *Journal of Family Issues*, 27(6), 850–881. <https://doi.org/10.1177/0192513X05285296>
- Chirkov, V. I., & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 32(5), 618–635. <https://doi.org/10.1177/0022022101032005006>
- D'Ailly, H. (2003). Children's autonomy and perceived control in learning: A model of motivation and achievement in Taiwan. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 84–96. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.84>
- Daguplo, M. (2015). Needs satisfaction and academic intrinsic motivation of education students. *Journal of Educational and Human Resource Development*, 13(1), 24–34.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.5.642>
- Gordeeva, T. (2010). Self-determination theory: present and future. Part 1: The problems of theory development. *Psychological Studies*, 3(12). <https://doi.org/10.54359/ps.v3i12.906>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G., & Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10(4), 465–488. https://doi.org/10.1207/SJRA1004_05
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology*, 49(3), 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guay, F., & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1(3), 211–233. <https://doi.org/10.1007/bf02339891>
- Hoeve, M., Dubas, J. S., Eichelsheim, V. I., Van Der Laan, P. H., Smeenk, W., & Gerris, J. R. M. (2009). The relationship between parenting and delinquency: a meta-analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(7), 749–775. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9310-8>
- Janssen, S., Vuuren, M., & De Jong, M. (2021). Sensemaking in supervisor-doctoral student relationships: revealing schemas on the fulfillment of basic psychological needs. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2738–2750. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1804850>
- La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367–384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>
- Li, M., Frieze, I. H., Nokes-Malach, T. J., & Cheong, J. (2013). Do friends always help your studies? Mediating processes between social relations and academic motivation. Social returns and academic motivation. *Social Psychology of Education*, 16(1), 129–149. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9203-5>
- Lynch, M. F., Salikhova, N. R., & Salikhova, A. B. (2018). Internal Motivation among Doctoral Students: Contributions from the Student and from the Student's Environment. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 255–272. <https://doi.org/10.28945/4091>

- Murray-Harvey, R., & Slee, P. T. (2007). Supportive and Stressful Relationships With Teachers, Peers and Family and Their Influence on Students' Social/Emotional and Academic Experience of School. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 7(2), 126–147. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.2.126>
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Poom-Valickis, K., Rumma, K., Francesconi, D., & Joosu, K. (2019). Relations Between Student Teachers Basic Needs Fulfillment, Study Motivation, And Ability Beliefs. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 31, 779–789. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.10.74>
- Pretty, G. H., Chipuer, H. M., & Bramston, P. (2003). Sense of place amongst adolescents and adults in two rural Australian towns: The discriminating features of place attachment, sense of community and place dependence in relation to place identity. *Journal of Environmental Psychology*, 23(3), 273–287. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(02\)00079-8](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(02)00079-8)
- Pulyaeva, V. N., & Nevryuev, A. N. (2020). The relationship of basic psychological needs, academic motivation and alienation from study of students in higher education. *Psychological Science and Education*, 25(2), 19–32. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250202>
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., & Senecal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: Asemiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 743–754. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.743>
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *Elementary School Journal*, 106, 225–236. <https://doi.org/10.1086/501484>
- Ryan, R. M. (2023). *The Oxford Handbook of Self-Determination Theory*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2019). The associations between tolerance for ambiguity and internal and external motivation in the scholarly activities of doctoral students. *Education and Self Development*, 14(4), 39–51. <https://doi.org/10.26907/esd14.4.04>
- Salikhova, N. R., Lynch, M. F., & Salikhova, A. B. (2021). Two Generations of Mother-Child Relationships: A Self-determination Theory Analysis of the Social Situation of Development. *Psychology in Russia: State of the Art*, 14(4), 149–168. <https://doi.org/10.11621/pir.2021.0>
- Sethi, J., & Scales, P. C. (2020). Developmental relationships and school success: How teachers, parents, and friends affect educational outcomes and what actions students say matter most. *Contemporary Educational Psychology*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101904>
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883–897. <https://doi.org/10.1177/0146167207301014>
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161–1176. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Verhoeven, M., Bögels, S. M., & van der Bruggen, C. C. (2012). Unique roles of mothering and fathering in child anxiety; moderation by child's age and gender. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 331–343. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9483-y>
- Vroljik, P., Van Lissa, C. J., Branje, S. J. T. Meeus, W. H. J., & Keizer, R. (2020). Longitudinal Linkages Between Father and Mother Autonomy Support and Adolescent Problem Behaviors: Between-Family Differences and Within-Family Effects. *Journal of Youth Adolescence*, 49(11), 2372–2387. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01309-8>
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4), 767–779. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.70.4.767>

УДК 316.42

Нарративный анализ мотивационных структур гражданской активности студенческой молодежи при создании культурно-просветительских обучающих проектов

Юлия В. Андреева¹, Альбина Р. Шакурова², Алия И. Якупова³,
Ирина А. Косокина⁴

¹ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: andreevsemen@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0689-7760>

² Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: veiy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2037-6449>

³ Галерея современного искусства ГМИИ РТ, Казань, Россия

E-mail: aina1979@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3942-2446>

⁴ Казанский федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: irina.kosockina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0402-4926>

DOI: 10.26907/esd.19.1.06

EDN: KAJFGM

Дата поступления: 15 сентября 2023; Дата принятия в печать: 30 января 2024

Аннотация

Современный вуз – пространство профессионального обмена, духовного поиска, становления, развития и саморазвития личности и студентов, и педагогов. Изучение мотивационных структур гражданской активности студенческой молодежи помогает педагогам в поисках обучающих и коммуникативных стратегий, а также способствует проектной деятельности. Студенческая активность рассматривается как сложный процесс социального взаимодействия, включающий коммуникацию и деятельность. В статье представлено исследование мотивационных структур, стимулирующих студентов на проявление активности при участии в культурно-просветительских проектах. Эксперимент, проведенный в феврале–августе 2023 года в Казани, базировался на проведении количественных и качественных методов, включая опрос (158 человек), анализ успешных кейсов, нарративный подход к методу фокус-групп и экспертному интервью. Было выявлено, что мотивационные структуры напрямую зависят от психологического профиля поколений. Так, для поколения X наименее значим мотив «Общине» (3,17 балла) и наиболее значим мотив «Саморазвитие» (4,83 балла). Для поколения Y наименее значим мотив «Презентация, личный бренд» (2,47 балла), а наибольшее значение имеет мотив «Знание» (4,84 балла). Для поколения Z данный параметр, указанный как менее значимый, был оценен в 3,83 балла, наибольшее значение для поколения Z представляет мотив «Саморазвитие» (4,93 балла). У более возрастных респондентов структура мотивов усложняется, расширяя состав образующих мотив компонентов, что приводит к более обоснованному принятию решений. Ведущим для респондентов всех возрастов мотивом участия в культурных проектах стал мотив «Саморазвитие». Результаты исследования прошли апробацию в обучающих программах Высшей школы журналистики Казанского федерального

университета при создании учебных и культурно-просветительских проектов на базе галереи современного искусства ГМИИ РТ, ориентированных на молодежную аудиторию.

Ключевые слова: мотивация, мотивационная структура, нарративный подход, гражданская активность, саморазвитие.

Narrative Analysis of Motivational Structures of Students' Civic Activity in the Cultural and Educational Sphere

Julia Andreeva¹, Albina Shakurova², Aliya Yakupova³, Irina Kosokina⁴

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: andreevsemen@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0689-7760>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: veiy@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2037-6449>

³ Modern Art Gallery of the National Museum of Fine Arts of the Republic of Tatarstan, Kazan, Russia

E-mail: aina1979@inbox.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3942-2446>

⁴ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: irina.kosockina@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0402-4926>

DOI: 10.26907/esd.19.1.06

EDN: KAJFGM

Submitted: 15 September 2023; Accepted: 30 January 2024

Abstract

A modern university is a space for professional exchange, spiritual search, formation, development and self-development of the individual, students and teachers. Studying the motivational structures of student youth's civic engagement helps teachers in the search for teaching and communication strategies, and also contributes to project activities.

Student activity is considered as a complex process of social interaction, including communication and professional activities. The article presents a study of motivational structures that stimulate students to be active in cultural and educational projects. The experiment (February - August 2023, Kazan) was based on quantitative and qualitative methods, including a survey (158 people), analysis of successful cases, application of a narrative approach to the focus group method and expert interviews. It was revealed that motivational structures directly depend on the psychological profile of generations. For Generation X, the least significant motive is "Communication" (3.17 points) and the most significant motive is "Self-development" (4.83 points). For generation Y, the least important motive is "Presentation, personal brand" (2.47 points) and the most important is the "Knowledge" motive (4.84 points). For generation Z, this parameter, indicated as less significant, was rated at 3.83 points, the highest value for generation Z is the motive "Self-development" (4.93 points). For older respondents, the structure of motives becomes more complex, expanding the composition of the components that form the motive, which leads to more informed decision-making. The leading motive for participation in cultural projects for respondents of all ages was "Self-development." The results of the study were tested in training programs by lecturers and students of the High School of Journalism of the Kazan Federal University when creating educational and cultural projects based

on The Contemporary Art Gallery of the National Museum of Fine Arts (Kazan), which is aimed at youth audiences.

Keywords: motivational structures, narrative approach, cultural and educational projects, civic engagement.

Введение

Процесс обучения и воспитания в вузе создает условия для системного развития личности. Российская высшая школа – уникальная среда обучения, передачи знаний, формирования ментальной идентичности, приобщения к культурному коду. Приобщаясь к культурно-просветительским мероприятиям, студенты выступают в роли не только зрителей, но и активных (в цифровом мире все чаще интерактивных) участников перфомансов. Педагогический состав Высшей школы журналистики КФУ с 2020 года активно сотрудничает с ГСММИ РТ, создавая совместные проекты, направленные на воспитание студенческой молодежи, развитие творческих и профессиональных навыков будущих журналистов – специалистов культурных индустрий, медиасферы. Приглашаются для участия в проекты студенты различных направлений: будущие политологи, журналисты, психологи и педагоги, представители творческих профессий – художники, актеры, музыканты. Группа педагогов и научных работников провела исследование природы мотивации студенческой аудитории, исследуя стимулы вовлечения в культурные проекты с целью развития педагогических воспитательных и обучающих программ, развития стратегического сотрудничества вуза и музеев, будущего проектирования совместных эффективных проектов.

Для достижения данной цели был актуализирован ряд вопросов:

1. Как стимулировать конструктивную молодежную активность?
2. Как усиливать включенность (интерактивность) студенческой аудитории в проекты креативной сферы?
3. На какие значимые ценности и смыслы, актуальные для молодежи, базироваться при проектировании и создании учебно-воспитательных креативно-просветительских проектов (мотивирующих, развивающих нарративов)?

Поскольку мотивационные механизмы личности находятся в тесной связи с изменениями среды и в ситуации нестабильности подвержены наиболее активной диффузии, было выдвинуто предположение, что в условиях кризиса на первый план выходят мотивационные комплексы, базирующиеся на экзистенциальных ценностях. Мотивационные комплексы рассмотрены как движущие силы индивидуальной и коллективной деятельности. Активность граждан – феномен сложный, природа его неоднородна по структуре, направленности, имеет резкую социальную полярность, конструктивные или деструктивные формы проявления. Признаком конструктивного проявления становится улучшение социальной коммуникации, соиздание культурно-значимого произведения, улучшение жизни граждан и экологии среды. Признаком деструктивной активности становится нарушение общественного порядка, нравственных, социальных норм. В цифровом мире гражданской активностью можно считать любое проявление единства, синхронности массовых аудиторий как феномена публичного взаимодействия (краудфандинга). Формы проявления активности могут различаться по масштабу, уровню эмоциональной и деятельной включенности масс, могут носить управляемый или спонтанный характер. Студенческая молодежь объединяется, то есть проявляет групповую активность для решения важных, социально-политических и культурных проблем в социальных сетях. Одна из наиболее активных областей проявления активности молодежи, имеющая отношение к воспитанию и обучению молодого

поколения, – сфера креативных индустрий, создающая общественно-значимые культурно-просветительские проекты. Известны краудфандинговые платформы – интернет-комьюнити, которые поддерживают творческие проекты молодых авторов в сфере культурных проектов.

Важность данного направления общественной деятельности в масштабах страны может быть подтверждена объемом государственных субсидий на фонды, поддерживающие культурные инициативы. Так, Фонд культурных инициатив, созданный в 2021 года по инициативе президента РФ, в 2022 году, получив более 10 тыс. заявок, связанных со сферой театра, кино, музыки, литературы, издательского дела, дизайна, моды, архитектуры, мультимедиа технологий, поддержал проектов на 8 млрд рублей, в 2023 и 2024 гг. – по 10 млрд рублей.¹ Для развития креативных индустрий, поддержания конструктивной гражданской активности в сфере культурно-просветительских проектов важно исследовать движущие силы, мотивационные структуры, проявленные на уровне личности и группы. Принимая во внимание особенность развития общества в ситуации цифровой трансформации, опираясь на теорию поколений, можно предположить, что мотивация может зависеть от:

– базовых ценностей и ценностно-смысловых установок личности, разделяемых в сообществах и группах. Повышается важность этого параметра при диффузии иерархии ценностей и их характеристик. Так, ценность «безопасность» становится синонимом «мобильности» (возможность передвижения, удаленности работы), «доступности» (ресурсов, коммуникации, обучения и пр.), «универсальности» (общности языка, контекста знаний и пониманий. На основе общих смыслов экзистенциальных ценностей формируется база культурного кода нации;

– стратегий социального диалога – коммуникаций, правил и приемов создания и архивирования информации;

– стратегий адаптации (выживания), как групповой, так и индивидуальной;

– социальных норм (и их новых проявлений, таких как цифровая этика: этика творчества, обучения, коммуникации в виртуальном пространстве).

Обзор литературы

Проблема гражданской активности исследуется как сложный социальный феномен в трудах отечественных и зарубежных авторов, однако недостаточно исследований посвящено исследованию актуальной для цифрового мира мотивационной структуре, стимулирующей активность аудиторий в креативной сфере. В целом, гражданская активность с позиции педагогики и психологии представлена как управляемая и моделируемая сложная, вариативная стратегия социализации и адаптации личности в современном обществе (Akbarova, 2015; Arendachuk, 2018). В работах зарубежных авторов исследуются также механизмы проявления молодежной активности (Chenneville et al., 2012; Pancer, 2015). Авторы, придерживаясь разных подходов, сходятся во мнении, что данный феномен является сложным, структурным и не поддается директивному управлению. А. С. Гальченко подчеркивает, что в современных условиях неприемлемы авторитарные принципы работы институтов социализации и стоит искать пути формирования гражданской активности через механизмы внутренней мотивации личности (Galchenko, 2019). Вместе

¹ На поддержку творческих проектов правительство выделит 8 млрд рублей // www.asi.org.ru. 2022. URL: <https://www.asi.org.ru/news/2022/02/16/kak-pravitelstvo-budet-davat-subsidii-tvorcheskie-proekty/> (дата обращения: 27.08.2023)

с тем, в ситуации резких трансформаций именно внешняя среда создает условия для саморазвития, адаптации, поиска новых экзистенциальных смыслов.

Проблемы сетевой активности и гражданского сотрудничества нашли отражение в работе А. А. Фролова (Frolov, 2014). В мировой науке *гражданская активность* традиционно рассматривается как деятельное проявление гражданской позиции – участие граждан в общественной жизни. В российской науке это понятие имеет несколько иное значение, рассматривается как социальная активность, направленная на решение широкого спектра социальных, гуманистических проблем, улучшающих жизнь граждан. На наш взгляд, отечественная традиция сужает понятие активности до социальных проявлений, в то время как мировые исследования имеют тенденцию к более широкому представлению явления. «Гражданская активность» в зарубежных концепциях сравнивается с «*гражданской ответственностью*», групповыми стратегиями управления обществом. В российских исследованиях она связана с понятием «*социальной ответственности*», то есть действиями в интересах общества, развития и улучшения общественной жизни. Социальная ответственность проявляется в участии в благотворительных акциях, волонтерской деятельности, поддержке социальных, культурных проектов и т. д.

В трудах отечественных исследователей проявляется еще одна тенденция: при достаточно широком распространении понятия «гражданская активность» оно практически не является предметом самостоятельного изучения, а рассматривается преимущественно в контексте идеологического, социального, педагогического, воспитательного, культурно-творческого и иных процессов. Отечественный и зарубежный опыт исследования гражданской активности объединяет признание актуальности изучения феноменологии данного явления из-за усиления влияния граждан на процесс управления обществом в цифровом мире. В основе исследовательского интереса ученых – устойчивые формы и практики, ценности и мотивы объединения граждан в группы для решения общих культурных, социальных и иных задач.

На наш взгляд, гражданская активность в молодежной среде (что до этого не становилось предметом исследований) может быть представлена как часть образовательной концепции вуза, как совокупность действий индивидов и групп, направленных на решение значимых общественных проблем. Так, создание проектов, направленных на просвещение населения, развитие культуры, национального самосознания, приобщение к историческим традициям может также стать важным этапом профессионального становления будущих специалистов в сфере креативных индустрий (журналисты, политологи, культурологи, актеры, художники и пр.)

Цифровые возможности развития креативных индустрий стали предметом нового пула исследований. Так, специфику применения цифровых технологий как новых «культурных орудий», влияющих на формирование мировоззрения современной молодежи, исследовала группа ученых МГУ (Soldatova et al., 2022). Уходя от оценочных суждений («*позитивный – негативный*»), они предлагают стратегию оптимальности, адаптивности влияния медиа и информационного контента для разных возрастных групп. Исследование стратегий адаптации индивида и групп в мире цифровых технологий были отражены в публикациях группы авторов Казанского университета. Общая идея исследований заключается в том, что невозможно рассматривать ситуацию общественного развития вне влияния информационного поля. Изучая законы развития информационного поля, можно прогнозировать развитие социальной среды, в частности проявлений активности аудиторий (Andreeva & Lipatova, 2021).

Мотивационные механизмы и стратегии социального проявления индивида в цифровом мире исследовал ряд ученых. Технологический подход к исследованию формирования установок личности предлагают Т.С. Гордова и Г. Я. Гревцева, описывая технологии активизации творчества через геймификацию и веб-квесты (Gordova & Grevtseva, 2022). О. В. Дудина обосновывает ценности цифровой социализации уровня цифровой культуры (идеологические, организационные ценности) и цифровое воспитание (ценностный, когнитивный, деятельностный уровень) (Dudina, 2021). Группа российских ученых (А. Б. Холмогорова, Т. В. Авакян и др., 2015) на основе комплексного обследования детей и молодежи сделали вывод о деформации ценностных ориентаций, искажении самоидентичности и изменении стратегий коммуникации (Kholmogorova et al., 2015).

Обоснованию ценностных моделей личности как основ мотивационных структур посвящены работы психологов и педагогов. В. И. Андреев под понятием «ценность» понимал объекты, явления, идеи, «служащие эталоном качества» (Andreev, 2000). Д. А. Леонтьев определял ценность через понятие смысл и значимость, которые он определял как значимые для человека и удовлетворяющие его потребности предметы, абстрактные сущности, мотивационные структуры личности, определяющие ее направленность (Leontiev, 1997). Таким образом, в психологической науке достаточно обоснована идея того, что мотивационные структуры базируются на смыслах и ценностях личности, а ценностные ориентации содержательно характеризуют личность и определяют ее жизненный выбор. Так, Ш. Шварц выделил 10 мотивационно значимых типов ценностей: власть, достижения, гедонизм, стимуляция, самостоятельность, универсализм, доброта, традиции, комфортность и безопасность – и обосновал применение этих ценностей при исследовании мотивации группового поведения (Schwartz, 2005)

Теоретико-методологическая основа исследования включает в себя также и *теорию поколений* Н. Хоува и В. Штрауса, в основе которой лежит мнение о циклической смене парадигм ценностей и стратегий их реализации (Howe & Strauss, 2008). Е. М. Ожиганова отмечает, что на основе данной теории можно спрогнозировать некоторые тенденции развития общества в социальном и экономическом ракурсе (Ozhiganova, 2015). А. В. Голубинская подчеркивает, что ключевой тезис поколенной аксиологии Хоува-Штрауса заключается в том, что изменения и различия происходят на уровне стиля мышления, мировоззрения, заданный временными рамками диапазон возможностей и опыта служит основой для формирования и закрепления установок, ценностей, мыслей и поведения представителей поколения (Golubinskaya, 2016). В теориях поколений также обосновывается позиция о том, что люди, рожденные в разные цифровые эпохи, имеют ряд существенных различий. Например, благодаря широкому выбору источников информации, различных способов ее получения в сети у молодежи существует возможность конструирования индивидуальных сценариев актуальных событий. Тогда как для поколения «беби-бумеров» погружение в интернет-пространство часто становится барьером, влекущим за собой ситуацию социального исключения (Eflova et al., 2022). На наш взгляд, ключевые особенности поколений также можно рассмотреть в стратегии компенсаций, восполнения утраченных, знаковых ценностей и миссий. Поколение X, рожденное в ситуации развала СССР, оказалось в ситуации расширения границ, дефицита ресурсов. Поколение Y оказалось в ситуации перехода к цифровой модели коммуникации и глобализации, а поколение Z – в ситуации развития ИИ, размытости культурного кода и идентичности. Ценности и ценностно-смысловые ориентиры поколений весьма различны. Обобщая эти идеи, можно сделать предположение о том, что в основе мотивационных структур гражданской активности

молодой аудитории культурных проектов проявляется «профиль идентичности» поколения и индивидуальный отклик личности на социальные влияния среды. Основой мотивационной структуры могут быть ценности экзистенциального уровня (жизнь, любовь, свобода), а также стремление к сохранению идентичности, стабильности в ситуации неустойчивости и непредсказуемости внешней среды.

Целью исследования становится выявление мотивов, побуждающих молодежную аудиторию проявлять гражданскую активность и приобщаться к современным публичным проектам в сфере культуры и просвещения. Исследуя мотивационные структуры, механизмы привлечения внимания и активности студенческой аудитории в сфере культурно-просветительских проектов, можно выявить общие тенденции социальных проявлений, социального взаимодействия в новом мире. Понимание таких механизмов не только поможет эффективной организации сферы культурно-просветительского досуга, обучения, развития молодежи, но и будет способствовать адаптации человека в мире новых технологий.

Методология исследования

Нарративный подход к созданию и изучению проектов в креативной сфере был обоснован рядом авторов. Так, метод нарративного интервью в психологии развернут М. Уайтом, его «карты нарративной практики» позволяют судить об истории жизни индивида как о социальном конструкте, охватывающую социальную реальность. В социально-психологических экспериментах нарративный подход может быть применен на пилотной стадии исследования для формирования общих мнений, для небольших групп или экспертов, чтобы представить гипотезы понимания исследуемых феноменов. Нарратор беседует с ведущим эксперимент на заданную тему. Акцент делается на личный опыт и мнения, что делает возможным уходить от шаблонов и рационализации. Экспертное интервью в нарративном подходе проведено с автором лекций о С. Дали, исследователем С. Брайловской² и директором ГМИИ РТ Р. Н. Нурғалиевой. В исследовании использован нарративный подход к методу кейсов или методу ситуационного анализа. В данном подходе метод используют для описания ценностно-смысловых моделей и мотивационных стимулов в зависимости от направленности вопросов. Н. Е. Харламенкова полагает, что case study обладает преимуществом в случае поиска ответов на вопросы описательного характера (что произошло?) и объяснительного характера (почему случилось?). Нарративный подход исследования позволяет сделать акцент на теме, проблеме, ценностях и смыслах проекта (кейса) (Kharlamenkova, 2010).

В исследовании представлен кейс-анализ студенческого Интерактивного меди-аперформанса «Фешин. Музы» (медиаатр) и выставки печатной графики Сальвадора Дали «Сюрреализм – это Я» – проектов ГМИИ 2023 года, направленных на молодежную аудиторию и получивших широкий общественный резонанс. Проект «Сюрреализм – это Я» (7.04. – 20.08.23) посетили более 9 тысяч человек, проведено 14 лекций, которые посетили свыше 400 человек, из них 78% отметили позитивные впечатления от «гибридных» мероприятий, в которых экспозиции совмещены с лекцией, концертом, перформансом. 82% отметили, что им важнее всего элементы взаимодействия, групповых акций, интеракций. В целом, по сравнению с 2022 годом, в 2023 году количество посетителей увеличилось на 460 человек.

Опрос был проведен среди целевой группы проектов в июне 2023 года среди посетителей лекции журналиста С. Брайловской «Мальчик-кузнечик: фобии

² <https://izo-museum.ru/modern/vyistavki-i-sobyitiya/tsikl-leksiy-jurnalista-issledovatelya-svetlanyi-braylovskoy-prosto-o-genealogii>

в творчестве Сальвадора Дали» и выставки печатной графики С. Дали «Сюрреализм – это Я» в Галерее современного искусства ГМИИ РТ. В опросе приняли участие 158 человек, группы представлены по возрасту и отнесены к поколениям: 28 респондентов – представители «беби-бумеров» (рожд. 1943-1963 гг.), 12 респондентов – поколения X (рожд. 1964-1984 гг.), 76 – поколения Y (рожд. 1985-2002 гг.) и 42 – поколения Z (рожд. 2003-2023 гг.).

Опросник состоял из 9 вопросов и был оформлен с помощью Microsoft Forms. Первый вопрос касался поколения, к которому относится респондент согласно теории поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Вопросы оценивались по пятибалльной шкале значимости. Каждый мотив был представлен в виде уточняющего вопроса и краткого наименования. Для оценки респондентам были предложены такие мотивы проявления гражданской активности в культурно-просветительской сфере, как саморазвитие, карьерный рост, самооценка, получение знаний, активность, развитие личного бренда (например, презентация в социальных сетях), общение, близость (принадлежность к группе людей по значимому признаку).

Данные опроса были подвергнуты качественному и количественному анализу. Эмпирическое распределение всех признаков соответствует нормальному распределению, что было установлено графически и при проверке мер центральной тенденции. Корреляционный анализ производился с помощью MS Excel.

Результаты исследования

Анализ кейса

Интерактивный студенческий медиаперформанс «Фешин. Музы» был проведён в марте 2023 г. в VR зале ГСИ ГМИИРТ. Интегративный проект совместил театральный формат, видеоинсталляцию и кинопоказ: история жизни и творчества художника Николая Фешина передается через 2D-видеомаппинг-инсталляцию, развернутую на 180 градусов, и демонстрацию художественно-документального фильма. Премьерный показ посетило 50 человек, второй собрал 71 зрителя (166% и в 233 % от заявленных мест). В ходе нарративного подхода при проведении фокус-групп (приняли участие 9 магистров высшей школы журналистики КФУ) было показано следующее:

- 1) ключевое смысловое сообщение расшифровано как позитивное, поддерживает экзистенциальные ценности (любви, добра, жизни);
- 2) объединяющая эмоция (эмоциональное состояние) – грусть, нежность, восхищение;
- 3) соразмерность информационного воздействия обычной скорости восприятия «Ритм комфортный, достаточно быстро и кратко, внимание полностью сосредоточено на происходящем на сцене»;
- 4) конгруэнтность: визуальное и аудиальное соответствие, равновесие, гармония. «Гармонично, музыка совпадала с визуальным восприятием, складывалась единая композиция»;
- 5) высокая степень согласованности с «знакомой», то есть сформированной картиной мира;
- 6) позитивность стратегий, намерений, мотивационных структур и выбора главного героя;
- 7) новизна воспринимается как «баланс нового и старого, что создает интерес».

Нарративный подход при проведении экспертного интервью. Директор ГМИИ РТ Р. М. Нургалиева подчеркнула важность инициации гражданской активности молодых людей (студентов), на ее взгляд, это базовое условие для стабильности

развития общества: «создает поле преемственности культурных и морально-нравственных традиций, связи между поколениями, что приводит также к эмоциональной стабильности юного поколения, сохранению базовых гуманистических ценностей, способствует поддержанию целостности нации, развитию и укреплению культурной идентичности». Среди мотивационных структур она выделила «исследовательский интерес молодых к истории и культуре, уровень базового образования, эмоциональную увлеченность, которую передают педагоги». ГМИИ РТ поддерживает мотивацию студентов через формат интерактивности, совместности, диалога (а не монолога) с молодой аудиторией, проводя в год десятки знаковых просветительских мероприятий (выставки сопровождаются перформансами, лекциями и другими событиями).

С. Брайловская в ходе интервью высказала мнение о том, что молодые посетители культурных проектов приходят «за интересом, расширением знаний», «им важен эксклюзив: я стараюсь познакомить людей с чем-то, чего они еще не видели», «использую метод сторителлинга: лекции построены по законам драматургии, в них есть интрига, нераскрытый финал (Braylovskaya, 2022). Я предлагаю слушателям продолжить поиск, смотреть фильмы, читать литературу». Молодые люди ценят ораторское искусство и визуальные эффекты. Экспертные интервью также позволяют сделать вывод о том, что мотивационным фактором для молодежной аудитории становится стремление к развитию, получению новых знаний, а также патриотические мысли (о выдающихся соотечественниках) и стремление к единению (поиск единомышленников).

Опрос

В ходе опроса уточнялось мнение экспертов и проверялась гипотеза исследования о зависимости мотивационных стимулов от психологического профиля идентичности поколений. На первом этапе обработки результатов опроса мы вывели среднее значение оценок по каждому из выделенных нами мотивов посещения культурно-просветительских мероприятий.

Разница мотивационной структуры активности в культурно-просветительской сфере заметна при сравнении средних значений по всем выделенным пунктам (см. Рисунок 1). Также можно отметить, что для более старших поколений значимость всех мотивов ниже, чем для более молодых. Например, значимость мотива «Презентация, личный бренд» для поколения Z составляет в среднем 3,83 балла, а для поколения «беби-бумеров» – всего 1,5 балла, то есть более чем в два раза менее значимо. Часть мотивов имеет одинаковую значимость в сравнении с остальными. Например, для поколений Z и X мотив «Знание» – по 4,67 балла, мотив «Карьерный рост» для поколения Z – 4,38, а Y – 4,32 балла. Для поколения «беби-бумеров» менее значим мотив «Презентация, личный бренд» (1,5 балла) и наиболее значимы мотивы «Саморазвитие» (4 балла) и «Знание» (4 балла).

Для поколения X наименее значим мотив «Общение» (3,17 балла) и наиболее значим мотив «Саморазвитие» (4,83 балла). Для поколения Y наименее значим мотив «Презентация, личный бренд» (2,47 балла) и наибольшее значение имеет мотив «Знание» (4,84 балла). Для поколения Z менее значим мотив «Презентация, личный бренд» (3,83 балла), что, однако, является самым высоким показателем среди средних значений по поколениям. Наибольшее значение для поколения Z представляет мотив «Саморазвитие» (4,93 балла).

Качественный анализ результатов опроса также показывает присутствие некоторого сходства ответов поколений «беби-бумеров» и Y и поколений X и Z, что подтверждает идею смены двух противоположных периодов – кризиса и подъёма –

в теории поколений Хоуа и Штрауса. Далее нами был проведен корреляционный анализ для выявления зависимостей между принадлежностью к определенному поколению и мотивами (Таблица 1).

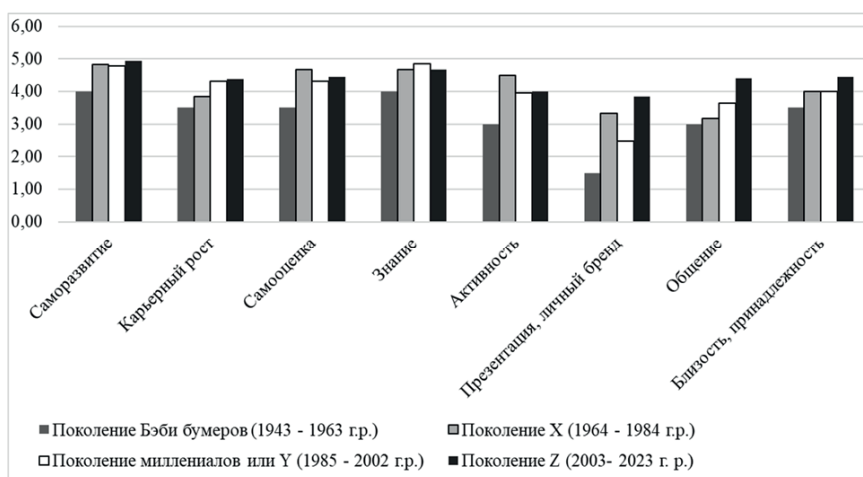


Рисунок 1. Структура мотивации гражданской активности в культурно-просветительской сфере у разных поколений

Таблица 1. Корреляционная матрица мотивации гражданской активности в культурно-просветительской сфере граждан разных поколений

| | Поколение | Саморазвитие | Карьерный рост | Самооценка | Знание | Активность | Презентация, личный бренд | Общение | Близость, принадлежность |
|---------------------------|-----------|--------------|----------------|------------|--------|------------|---------------------------|---------|--------------------------|
| Поколение | | -0,63 | -0,33 | -0,33 | -0,44 | -0,20 | -0,42 | -0,36 | -0,27 |
| Саморазвитие | -0,63 | | 0,26 | 0,41 | 0,63 | 0,35 | 0,43 | 0,12 | 0,15 |
| Карьерный рост | -0,33 | 0,26 | | 0,20 | 0,32 | 0,27 | 0,34 | 0,42 | 0,49 |
| Самооценка | -0,33 | 0,41 | 0,20 | | 0,45 | 0,31 | 0,31 | -0,01 | 0,56 |
| Знание | -0,44 | 0,63 | 0,32 | 0,45 | | 0,31 | 0,31 | 0,14 | 0,27 |
| Активность | -0,20 | 0,35 | 0,27 | 0,31 | 0,31 | | 0,14 | 0,13 | 0,31 |
| Презентация, личный бренд | -0,42 | 0,43 | 0,34 | 0,31 | 0,31 | 0,14 | | 0,39 | 0,32 |
| Общение | -0,36 | 0,12 | 0,42 | -0,01 | 0,14 | 0,13 | 0,39 | | 0,27 |
| Близость, принадлежность | -0,27 | 0,15 | 0,49 | 0,56 | 0,27 | 0,31 | 0,32 | 0,27 | |

Отметим, что высокого (0,7-0,9) и очень высокого (0,9-1) уровня корреляции в ходе статистической обработки результатов опроса выявлено не было. Тем не менее некоторые пункты показали взаимозависимости на среднем уровне значимости (0,5-0,7). К ним относятся «Саморазвитие» и «Знание» ($r=0,63$) и «Близость, принадлежность» и «Самооценка» ($r=0,56$). Отметим, что мотивы «Саморазвитие», «Карьерный рост», «Презентация, личный бренд» и «Знание» на близком к среднему уровню значимости (0,2-0,5) демонстрируют прямую корреляционную связь с 3-4 мотивами. При этом мотив «Саморазвитие» в среднем по выборке оценивают выше всего (4,64 балла). И мотивы «Знание» (4,54 балла), «Самооценка» (4,23 балла), «Карьерный рост» (4,01 балла) также имеют высокую значимость в целом по выборке. Однако «Презентация, личный бренд», напротив, оценивается довольно низко – 2,79 балла. Обратную связь на уровне слабой (0,2-0,5) и средней (0,5-0,7) корреляции показали пункты «Поколения» и все мотивы. То есть, чем старше человек, тем меньшее влияние на него оказывают выделенные мотивы. Эта тенденция была заметна уже при сравнении средних показателей. Наиболее нейтральными из всех мотивов относительно поколений оказались «Активность» ($r=-0,2$) и «Близость, принадлежность» ($r=-0,27$). Наибольшая отрицательная корреляционная связь присутствует между принадлежностью к определенному поколению и мотивом «Саморазвитие» ($r=-0,63$), «Презентация, личный бренд» ($r=-0,42$) и «Общение» ($r=-0,36$). Можно предположить, что более старшие поколения либо строже оценивают свои мотивы, либо их мотивация активности в культурно-просветительской сфере предполагает иную структуру. Однако оба варианта показывают возрастную детерминированность мотивов.

Таким образом, можно сделать вывод, что с возрастом структура мотивов усложняется, расширяя состав образующих мотив компонентов. Можно предположить, что это впоследствии приводит к более обоснованному принятию решений и формированию намерений. В этом аспекте интересно, что ведущим и самым значимым для респондентов всех возрастов мотивом посещения лекции и выставки было именно саморазвитие.

Дискуссионные вопросы

Данное исследование имеет практическую значимость и реализовано в проектной деятельности – в педагогической практике журналистов Казанского федерального университета – продолжает гуманистические традиции журналистского образования Поволжья.

В мировой системе подготовки специалистов медийной сферы также сложились определенные традиции, которые зависят от особенности общественного развития и национального культурного кода. В целом в России закрепилось отношение к подготовке журналистов («инженеров человеческих душ») как представителей особой культуры, от которых в какой-то мере зависит направление развития общественных процессов. Исследование мотивационных основ, базирующихся на ценностях жизни и развития, перекликается с идеями европейских исследователей (в частности, школы Франции и Германии).

Педагогическая концепция обучения современных журналистов в системе «высоких ценностей», гуманистических идеалов, общественно значимых ценностных ориентиров для развития профессиональной идентичности журналиста стала предметом глубоких исследований, темой дискуссий, обсуждений в открытых научных форумах Высшей школы журналистики Санкт-Петербургского государственного университета (Grishanina, 2021)

Создание нарратива креативного, развивающего проекта, основанного на ценностях жизни и развития, синхронны идеям Джулии Эветтс (Evetts, 2011). Исследования Эветтс показали, что значимые для человека мотивы отражают ключевые смыслы национальной картины мира, что создает возможность глубокого восприятия медиатекста. Данное исследование расширяет представление о возможностях использования методов нарративного анализа, предложенного М. Уайтом (White, 2003). В частности, представлена технология проектирования обучающих проектов с применением нарративного подхода и применением исследования мотивационных систем для студенческой аудитории.

Вместе с тем исследование продолжает традиции исследования картины мира и систем мотивации активности с позиции различных поколений (Howe & Strauss, 2008), развивая идею о том, что в ситуации стресса и нестабильности представители разных поколений опираются на разные ценностно-смысловые модели.

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о единой природе мотивации гражданской активности студенческой молодежи независимо от сферы проявления (общество, экология, культура). Обосновано применение нарративного подхода в методе кейсов, экспертном интервью. Методы нарративного анализа позволили дифференцировать мотивационные структуры, уточняя ценностно-смысловые конструкты. Проведенные опросы позволили выявить, что в числе мотивационных стратегий гражданской активности – реакции на стимулы внешней среды (резонансные, кризисные события), которые формируются как способ адаптации к ситуации с учетом личных ценностей и смыслов, а также отражают модели идентичности поколений. Активность молодежной аудитории базируется на стремлении к достижению общей потребности в безопасности, в мотивационной структуре значимой становится потребность в саморазвитии, применимости знаний (картерный рост), общении и близости (принадлежности). Молодежной аудитории для саморазвития важно проявлять себя и рассказывать о событии в информационном поле (значимость мотива «Презентация, личный бренд» для поколения Z более чем в два раза выше, чем для поколения «беби-бумеров»). Для молодежной аудитории стимулом правления активности становится не причастность к культурному коду, а стремление на основе знаний и пониманий о культуре проявлять индивидуальность: «обрести свободу, сделав самостоятельный выбор».

Следует отметить некоторые ограничения, важные для понимания результатов исследования. Поскольку респонденты сами оценивали свои внутренние мотивы, то результаты опросов могут быть оценены как субъективные и актуальные лишь для настоящего времени. Представленные в результатах мотивационные структуры могут динамично меняться под влиянием активных внешних и внутренних процессов. Таким образом, исследование носит контекстный характер, не может претендовать на высокий уровень обобщения и прогнозов. Данное исследование направлено на создание актуального кейса методик, которые можно применять при создании культурно-просветительских проектов для привлечения к ним интереса, для повышения уровня значимости обучающих проектов.

Заключение

Культурно-просветительская сфера является важной составляющей педагогической стратегии вуза, развития гражданской активности студенчества. Структура мотивов гражданской активности в культурно-просветительской сфере молодежи неоднородна для разных поколений. Студенты склонны выше оценивать значимость мотивов саморазвития, получению новых знаний, включенности в социальные группы, лидерства и стремления к публичной презентации. Таким образом,

проектирование воспитательной и просветительской работы со студенческой аудиторией может базироваться на понимании данных мотивационных структур. Так, проведенные исследования подтвердили гипотезу о том, что в основе гражданской активности в культурно-просветительской сфере молодежной студенческой аудитории находятся мотивационные структуры как реакции на стимулы внешней среды, проявленные на индивидуальном и групповом уровне, как стратегии адаптации с учетом личных ценностей и смыслов.

При педагогическом проектировании креативных, развивающих проектов важно создавать нарратив, опираясь на принятые в студенческой аудитории смыслы экзистенциальных ценностей как культурного кода поколения. На мотивационные структуры влияют также групповые и индивидуальные стратегии адаптации (выживания) и социальные нормы, цифровая эстетика и этика.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике, конфликте интересов

Заявленная работа не имеет отношение к коммерческим продуктам, отсутствует конфликт интересов.

Доступ к аудиозаписям и транскриптам интервью можно получить по запросу авторам статьи. Статистика и таблицы экспериментов, а также визуальные материалы по представленным кейсам, фрагменты интервью представлены здесь: <https://disk.yandex.ru/d/dUPo-lPrl5oJag>. Опрос был проведен при соблюдении условий полной анонимности. Все участники исследования были осведомлены о том, как и в каких целях будет обрабатываться информация их интервью, запись интервью на диктофон производилась только с их согласия. Анализ интервью производился в обобщенном виде, обеспечена конфиденциальность личных данных.

Благодарности

Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета («Приоритет-2030»).

Список литературы

- Акбаров, А. А. Социальная активность как элемент социального самоопределения молодежи // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – №. 1 (13). – С. 41–45.
- Андреев, В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
- Андреева, Ю. В., Липатова, А. В. Факторы влияния политических традиций на технологии конструирования медиаобраза регионального лидера // Вопросы политологии. – 2021. – Т. 11. – № 11(75). – С. 3078–3084. – DOI:10.35775/PSI.2021.75.11.010
- Арендчук, И. В. Динамика ценностно-смысловых характеристик социальной активности современной молодежи // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15. – №. 3. – С. 287–307. – DOI:10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307
- Брайловская, С. А. Любовь и ненависть [Электронный ресурс] // Журнал «Казань». – 2022. – URL: <https://kazan-journal.ru/news/kazan-i-kazantsyi/lyubov-i-nenavist-rokovaya-lavstori-vdome-ushkovykh> (дата обращения: 15.08.2023)
- Гальченко, А. С. Особенности мотивационной структуры гражданской активности подростков с разным статусом гражданской идентичности // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – №. 3. – С. 8. – DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-3-8
- Голубинская, А. В. К вопросу о поколенной модели Хоува-Штрауса [Электронный ресурс] // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – Т. 2. – №. 1. –

- С. 98–101. – URL: <http://intjournal.ru/k-voprosu-o-pokolennoj-modeli-houva-shtrausa/> (дата обращения: 15.08.2023)
- Гордова, Т. С., Гревцева, Г. Я. Формирование профессиональной направленности личности в условиях меняющегося мира профессий // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2022. – Т. 14. – №. 1. – С. 114–124. – DOI:10.7442/2071-9620-2022-14-1-114-124
- Гришанина, А. Н. Приемы портретирования в преподавании журналистики // Век информации. – 2021. – Т. 9. – № 2. – С. 33– 43
- Дудина, О. В. К вопросу о структуре цифровой социализации в контексте современного образования // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2021. – №. 3(112). – С. 161-166. – DOI:10.37972/chgpu.2021.112.3.020
- Ефлова, М. Ю., Виноградова, Ю. В., Витушкин, А. В. Ценности молодежи в условиях цифровизации: поколенческий анализ // Казанский социально-гуманитарный вестник. – 2022. – № 6(57). – С. 52-56. – DOI:10.26907/2079-5912.2022.6.52-56
- Леонтьев, Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья вторая) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология. – 1997. – № 1. – С. 20-27.
- Ожиганова, Е. М. Теория поколений Н. Хоува и В. Штрауса. Возможности практического применения [Электронный ресурс] // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2015. – №. 1. – С. 94–97. – URL: <https://bibs-science.ru/articles/ar550.pdf> (дата обращения: 15.08.2023)
- Солдагова, Г. У, Рассказова, Е. И., Вишнева, А. Е., Теславская, О. И., Чигарькова, С. В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. – М.: Акрополь, 2022. – 356 с.
- Фролов, А. А. Механизмы осуществления гражданской активности // Власть. – 2014. – Т. 22. – №. 10. – С. 61–65.
- Харламенкова, Н. Е. Case study как метод исследования личности // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. – 2010. – С. 747–752. – URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/exp_collection/contents/34798
- Холмогорова, А. Б., Авакян, Т. В., Клименкова, Е. Н., Малюкова, Д. А. Общение в интернете и социальная тревожность у подростков из разных социальных групп // Консультативная психология и психотерапия. – 2015. – Т. 23. – №. 4. – С. 102–129. – DOI:10.17759/cpr.2015230407
- Шварц, С. Х. Основные человеческие ценности: их содержание и структура по странам // Ценности и правила поведения в организациях / ред. А. Тамайо, Ж. Б. Порто. – Петрополис, Бразилия: Возес, 2005. – С. 21–55.
- Chenneville, T., Toler, S., Gaskin-Butler, V. T. Civic engagement in the field of psychology // Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. – 2012. – Vol. 12. – No. 4. – P. 58–75. – URL: <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/3142>
- Evetts, J. A new professionalism? Challenges and opportunities // Current sociology. – 2011. – Vol. 59. – No. 4. – P. 406–422. – DOI:10.1177/0011392111402585
- Howe, N., Strauss, W. Millennials & K-12 Schools. – Fairfax: LifeCourse Associates, 2008. – 128 p.
- Pancer, S. M. The psychology of citizenship and civic engagement. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 211 p.
- White, M. Narrative practice and community assignments // The International Journal of Narrative Therapy and Community Work. – 2003. – Vol. 2003. – No. 2. – P. 17–55.

References

- Akbarova, A. A. (2015). Social activity as an element of the youth social self-identification. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 4(1(13)), 41–45.
- Andreev, V. I. (2000). *Pedagogy: A training course for creative self-development*. Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy.
- Andreeva, Yu. V., & Lipatova, A. V. (2021). Factors of the influence of political traditions on the technology of designing the media image of a regional leader. *Voprosy politologii – Political Science Issues*, 11(11(75)), 3078–3084. <https://doi.org/10.35775/PSI.2021.75.11.010>

- Arendachuk, I. V. (2018). Dynamics of value and meaning characteristics of social activity of modern youth. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psikhologiya i pedagogika – RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 287–307. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-287-307>
- Braylovskaya, S. A. (2022). Love and hate. *Kazan Magazine*. <https://kazan-journal.ru/news/kazan-i-kazantsyi/lyubov-i-nenavist-rokovaya-lavstori-v-dome-ushkovykh>
- Chenneville, T., Toler, S., & Gaskin-Butler, V. T. (2012). Civic engagement in the field of psychology. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(4), 58–75. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/josotl/article/view/3142>
- Dudina, O. V. (2021). Digital socialization structure in modern education. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovlev – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 3(112), 161–166. <https://doi.org/10.37972/chgpu.2021.112.3.020>
- Eflova, M. Yu., Vinogradova, Yu. V., & Vitushkin, A. V. (2022). Youth values in digitalization: Generational analysis. *Kazanskiy sotsial'no-gumanitarnyy vestnik – The Kazan Socially-Humanitarian Bulletin*, 6(57), 52–56. <https://doi.org/10.26907/2079-5912.2022.6.52-56>
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current sociology*, 59(4), 406–422. <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>
- Frolov, A. A. (2014). Mechanisms of Civic Engagement. *Vlast' – The Authority*, 22(10), 61–65. <https://jour.fnisc.ru/index.php/vlast/article/view/2734>
- Galchenko, A. S. (2019). Features of motivational structure of civil activity of teenagers with different status of civil identity. *Vestnik Mininskogo Universiteta – Vestnik of Minin University*, 7(3), 8. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2019-7-3-8>
- Golubinskaya, A. V. (2016). The question of generational models Hove-Strauss. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i yestestvennykh nauk – International Journal of Humanities and Natural Sciences*, 2(1), 98–101. <http://intjournal.ru/k-voprosu-o-pokolennoj-modeli-houva-shtrausa/>
- Gordova, T. S., & Grevtseva, G. Ya. (2022). Forming the professional direction of personality in the conditions of the changing professional world. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspect – Contemporary Higher Education: Innovative Aspects*, 14(1), 114–124. <https://doi.org/10.7442/2071-9620-2022-14-1-114-124>
- Grishanina, A. N. (2021). Portraying techniques in teaching journalism. *Vek informatsii – Information Age*, 9(2), 33–43.
- Howe, N., & Strauss, W. (2008). *Millennials & K-12 Schools*. LifeCourse Associates.
- Kharlamenkova, N. E. (2010). Case study as a method of personality research. In *Experimental Psychology in Russia* (pp. 747–752). https://psyjournals.ru/nonserialpublications/exp_collection/contents/34798
- Kholmogorova, A. B., Avakyan, T. V., Klimenkova, E. N., & Malyukova, D. A. (2015). Internet communication and social anxiety among different social groups of adolescents. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psihoterapiya – Counseling Psychology and Psychotherapy*, 23(4), 102–129. <https://doi.org/10.17759/cpp.2015230407>
- Leontiev, D. A. (1997). From social values to personal ones: Sociogenesis and phenomenology of value regulation of activity (article two). *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Lomonosov Psychology Journal*, 1, 20–27.
- Ozhiganova, E. M. (2015). Straus Howe Generational theory. Opportunities of practical application. *Biznes-obrazovaniye v ekonomike znaniy – Business Education in the Knowledge Economy*, 1, 94–97. <https://bibs-science.ru/articles/ar550.pdf>
- Pancer, S. M. (2015). *The psychology of citizenship and civic engagement*. Oxford University Press.
- Schwartz, S. H. (2005). Basic human values: Their content and structure across countries. In A. Tamayo, J. B. Porto (Eds.), *Values and Behavior in Organizations* (pp. 21–55). Vozes.
- Soldatova, G. U., Rasskazova, E. I., Vishneva, A. E., Teslavskaya, O. I., & Chigarkova, S. V. (2022). *Born digital: Family context and cognitive development*. Akropol Publishing House.
- White, M. (2003). Narrative practice and community assignments. *The International Journal of Narrative Therapy and Community Work*, 2003(2), 17–55.

УДК 37.022

Компаративный подход в лингводидактике: сущность и перспективы

Татьяна Н. Бокова¹, Валентина А. Цыбанёва²

¹ *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: tnbokova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>

² *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: valentinatsybaneva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0908-850X>

DOI: 10.26907/esd.19.1.07

EDN: LFLUVX

Дата поступления: 5 ноября 2023; Дата принятия в печать: 15 января 2024

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению подхода, актуальность которого обусловлена современными лингводидактическими исследованиями, нацеленными на сравнение различных лингводидактических феноменов или методик, технологий и приемов, характерных для систем иноязычного образования как на международном уровне, так и в рамках одной лингвокультуры. Цель статьи – обоснование целесообразности компаративного подхода при изучении развития лингводидактики, её ретроспективного анализа и содержательной стороны, а также при анализе сменяющих друг друга ведущих парадигм системы иноязычного образования. В связи со спецификой компаративного подхода, основанного на сравнении, необходимо проанализировать особенность применения компаративного подхода для лингводидактических исследований. В результате анализа трудов по компаративистике и межкультурному общению была обоснована необходимость компаративного подхода как элемента научного познания, приобретения и обогащения методической науки в области иностранных языков. Также было показано, что компаративный подход не только не исключает существование ранее разработанных подходов, но и дополняет их и выводит лингводидактику на новый этап развития.

Ключевые слова: компаративный подход, компаративный анализ, межкультурный подход, межкультурное обучение.

Comparative Approach: The Essence and Prospects

Tatyana Bokova¹, Valentina Tsybaneva²

¹ *Moscow City University, Moscow, Russia*

E-mail: tnbokova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3173-1928>

² *Moscow City University, Moscow, Russia*

E-mail: valentinatsybaneva@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0908-850X>

DOI: 10.26907/esd.19.1.07

EDN: LFLUVX

Submitted: 5 November 2023; Accepted: 15 January 2024

Abstract

The article is devoted to the consideration of an approach, the relevance of which is due to modern linguodidactic research aimed at comparing various linguodidactic phenomena or studying various methods, technologies and techniques characteristic of foreign language education systems both at the international level and within the framework of a single linguistic culture. The purpose of the article was to substantiate the essence of the comparative approach by considering the development of linguodidactics, both from the point of view of retrospective analysis and the content side, as well as the analysis of the successive leading paradigms of the foreign language education system. Due to the specifics of the comparative approach, namely, as the main approach used for conducting scientific work through comparison, it is necessary to study and analyze the specifics of using the comparative approach for linguodidactic research. As a result of the analysis of works on comparative studies and intercultural communication, the need for a comparative approach as an element of scientific knowledge, acquisition and enrichment of methodological science in the field of foreign languages was described. It was also shown that the comparative approach under consideration not only does not exclude the existence of previously developed approaches, but complements them and takes linguodidactics to a new stage of development.

Keywords: comparative approach, comparative analysis, intercultural approach, intercultural learning

Введение

Одной из важнейших задач педагогической компаративистики является изучение механизмов и причин глобального кризиса образования, рассмотрение которого признано необходимым в различных мировых системах образования с целью прогнозирования его последствий для всех уровней образовательной системы. В настоящее время данные функции педагогической компаративистики важны для преодоления межкультурных конфликтов. Более того, в условиях глобализации для систем образования становятся характерными такие противоречивые явления, как разнообразие и единообразие, но в то же самое время именно данный факт способствует более быстрой адаптации национальных систем образования к новым вызовам. Все вышесказанное относится в первую очередь к системе высшего образования, как наиболее гибкой из существующих систем образования.

Эти идеи способствуют накоплению и развитию многообразия практики для ее дальнейшего применения в мире нестабильности и неопределенности. Эти идеи имеют стратегическое значение для изучения межкультурной коммуникации и подчеркивают необходимость и важность использования сравнительного подхода к системе иноязычного образования, то есть к принципам обучения иностранным языкам.

Именно сравнение мировых систем высшего образования является важным инструментом поиска эффективных практик, которые полностью или фрагментарно могут быть интегрированы в систему отечественного высшего образования.

Анализируя понятие «педагогическая компаративистика», рассмотрим исторически сложившиеся подходы сравнительных исследований, от родоначальников этой области – Я.А. Коменского и М.-А. Жюльена – до исследований современных компаративистов. Наибольший вклад в развитие отечественной педагогической компаративистики внесли А. Н. Джуринский (Druzhinskiy, 1998), Б. Л. Вульфсон (Wolfson, 2003, 2011), З. А. Малькова (Wolfson & Malkova, 1996), И. С. Бессарабова, Н. Е. Воробьев (Bessarabova & Vorobyov, 2017), В. А. Цыбанева (Tsybaneva et al., 2023), С. В. Иванова, И. М. Елкина (Ivanova & Elkina, 2020), И. А. Тагунова (Tagunova, 2011, 2017) и др., работы которых требуют тщательного анализа для понимания необходимости использования сравнительного подхода при обучении иностранным языкам. Вышеперечисленными авторами было доказано, что сравнение лежит в основе педагогической компаративистики как научный метод, который использует базовые функции уподобления и сопоставления. Сам метод сравнения стал активно развиваться в европейской компаративистике и привел к образованию различных отраслей, таких как сравнительное религиоведение, сравнительная политика, сравнительная лингвистика и т. д. Метод сравнения имеет значение для изучения межкультурной коммуникации, и его важно использовать при рассмотрении процессов обучения иностранным языкам.

Если этот подход применяется для проведения научного лингводидактического исследования, то его принципы, методы и исследовательские позиции формируют гносеологическую (познавательную) целостность. Методологическая система подходов предназначена для реализации ряда функций в исследовании: научно-мировоззренческой, функции концептуализации (формирование концепций и идей) и функции технологизации (применение знаний для создания новых технологий и методик). Именно перед лингводидактикой стоит задача осуществления различных систем иноязычного образования и непрерывного анализа влияния как разноуровневых систем образования, так и систем изучаемого языка. В связи с этим перед исследователями встает задача проведения лингводидактического исследования с использованием нового подхода, которое будет отражать как специфику системы языка и образования, так и методическую или технологическую основу процесса обучения. Всем перечисленным условиям отвечает, по нашему мнению, компаративный подход в лингводидактике. Рассмотрению его необходимости и разъяснению его сущности и основ будет посвящено настоящее исследование, в результате чего у исследователя в области лингводидактики появится инструмент, посредством которого можно сравнить технологии обучения какому-то конкретному аспекту или виду речевой деятельности и, делая выводы, обогащать лингводидактику своего региона, страны и т. п.

Таким образом, целью данного исследования является изучение компаративного подхода и обоснование его применения для проведения лингводидактических исследований.

Задачи, которые авторы данного исследования ставят для достижения вышеозначенной цели, следующие:

1. Критически проанализировать основы и сущность важных для иноязычного образования подходов и рассмотреть целесообразность компаративного подхода к проведению научных исследований по теории и методике преподавания иностранных языков.

2. Описать суть и особенности компаративного подхода, особенности его применения для лингводидактических исследований.

Обзор литературы

Ретроспективный анализ развития лингводидактики показывает, что антропологический поворот в гуманитарных науках привел к появлению новых теорий и концепций, таких как теория языковой личности Ю. Н. Караулова. Автор рассматривал языковую личность как владеющую системой языка и настаивал на важности развития у обучающихся не только репродуктивных умений, но и умений создания собственных текстов с опорой на предоставленные учебные материалы с определенным целевым назначением. Это параллельно приводило к духовному развитию личности. Такие идеи приобретают особое значение в процессе обучения иностранным языкам, в развитии межкультурной коммуникации в связи с необходимостью учитывать как культурные, так и личностные особенности студентов (Karaulov, 1987). Идеи Ю. Н. Караулова разделяет и С. Л. Рубинштейн, который отмечал тот факт, что внешние воздействия оказывают влияние на личность только через призму психического состояния субъекта, его мыслей и чувств (Rubinstein, 2008), что подчеркивает важность учета индивидуальных особенностей студентов при обучении иностранным языкам.

Развитие гуманитарных наук привело к появлению такого инновационного направления в точке бифуркации развития научной мысли, как коммуникативность, которое стимулировало развитие смежных с лингводидактикой областей научных знаний. В 1970-80-е годы коммуникативный метод начали использовать в преподавании иностранных языков, так как именно данный метод учитывал потребности студентов в общении с носителями языка и особенности межкультурного взаимодействия, в том числе и речевого. Постепенно коммуникативный метод/подход трансформировался в коммуникативно-деятельностный. А. А. Леонтьев (Leontiev, 2007) и И. А. Зимняя (Zimnaya, 2003, 2005) предложили применять личностно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам. Ученые считали, что при обучении необходимо учитывать личностные особенности обучаемых, создавать условия для творческого образовательного процесса, обогащающего информационно, интеллектуально и духовно, поддерживать высокий уровень мотивации и благоприятный эмоциональный климат обучения. Данные принципы имеют большое значение для изучения межкультурной коммуникации и подчеркивают важность учета индивидуальных особенностей студентов при обучении иностранным языкам.

С другой стороны, важность межкультурного подхода при обучении иностранному языку нельзя недооценивать, так как необходимо развивать личность будущего специалиста, представляя ему культуру страны, язык которой изучается, обеспечивая ему межкультурную коммуникацию и самосовершенствование (Tareva, 2021, 2022; Yazykova, 2019). При этом межкультурная компетенция определяется как знание языковых средств общения и способность понимать и интерпретировать собственную и другие культуры, а также способность эффективно общаться с представителями других культурных групп. Она играет важную роль в межкультурном общении и способствует развитию диалога между культурами.

Рассматривая развитие лингводидактики с позиций временной характеристики и влияния на данную область научного знания других теорий, обратимся к компаративистике. На современном этапе развития образовательной системы компаративистика играет ведущую роль в гуманитарном познании и широко используется в различных областях знания, таких как сравнительная философия,

историческая компаративистика, сравнительное литературоведение, сравнительная лингвистика, сравнительная культурология, сравнительное страноведение, сравнительная педагогика и сравнительные исследования в области образования, тем самым подтверждая необходимость использования компаративного подхода при обучении иностранным языкам (Wolfson & Malkova, 1996; Wolfson, 2003). Комплексное использование компаративного исследования обладает большим поликультурным потенциалом, что может привести к различного рода эффективным изменениям в системы высшего образования. Именно компаративистика проявляет себя как важный инструмент для изучения различных систем образования, культур и традиций и может быть эффективно использована в образовательном процессе (Maryukhina, 2019; Stus, 2022; Tagunova, 2011).

Прикладная компаративистика в современном образовании обоснована приоритетностью коммуникативных установок и задач поликультурной педагогики. Результаты сравнительных исследований могут быть использованы для конструирования диалога культур и межкультурной коммуникации, а также для разработки образовательных программ, направленных на подготовку к межкультурному взаимодействию (Fursova, 2013; Тура, 2004;). Следовательно, благодаря высокому прикладному потенциалу в области образования, компаративистика может быть использована для развития поликультурного образования и воспитания.

Методы исследования

Для реализации исследования были использованы следующие теоретические методы: критический анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение и обобщение полученной информации, качественный анализ полученных выводов, обоснование сущности вводимого подхода, его моделирование.

Настоящее исследование включало следующие этапы:

1. На первом этапе проводился анализ научно-педагогической, методологической, методической (по теории межкультурной коммуникации, по теории и методике обучения иностранным языкам) литературы, рассматривались парадигмы иноязычного образования и ведущие подходы, уточнялась цель исследования, задачи, а также описывались выводы проводимого анализа.

2. На втором этапе на основе проведенного анализа и умозаключений была доказана необходимость внедрения компаративного подхода для проведения лингводидактических исследований, ориентированных на анализ и сравнение процесса преподавания иностранного языка в нашей стране и за ее пределами, а также эффективности достижений иноязычного образования в разных странах.

Результаты

Для обоснования компаративного подхода в лингводидактике обратимся как к процессу обучения межкультурному общению, для которого основным является межкультурный подход, так и к компаративистике и рассмотрим компаративный подход и компаративный анализ, как одни из ведущих компонентов компаративистики.

Специфика межкультурного подхода заключатся в том, что необходимо учитывать связь между обучением и фактами, характерными для определенного языка и культуры партнера по межкультурному общению, а также согласовывать свои ожидания и интересы с интересами своего коммуникативного партнера (Tareva & Tarev, 2018). Межкультурный подход акцентирует внимание на деятельности студента с обязательным применением компаративного анализа, что способствует

ет развитию у обучающихся глубокого понимания других культур и эффективное взаимодействие с представителями различных лингвокультур.

Ведущим подходом для компаративистики является компаративный подход, который нацелен на пробуждение интереса к изучению различных культур и традиций за счет проблематизации действительности. Компаративный подход обладает мощным междисциплинарным потенциалом, и его важность для обобщения содержания изучаемых гуманитарных дисциплин не должна недооцениваться. Однако для эффективного использования компаративного подхода необходимо обладать интеллектуальной свободой, выходя за пределы конкретной культурно-исторической традиции (Garkusha, 2011). Только в этом случае сравнительные (компаративные) размышления могут привести к решению познавательных задач.

Существенную роль компаративного подхода как основу для анализа, изучения и разрешения столкновений между различными парадигмами и дисциплинами описывает Л. Е. Зиновьева. Исследователь отмечает, что в рамках реализации компаративного подхода изначально происходит сравнение и согласование ценностных позиций, что в дальнейшем приводит к неизбежности применения междисциплинарной теоретической модели и подчёркивает взаимосвязь или взаимопроникновение компаративного и междисциплинарного подхода. Однако в случае существования ценностных конфликтов, которые могут стать основой для проблематизации реальности и стимулирования дальнейшего развития, необходимо проведение компаративного анализа, что осуществимо с позиций компаративного подхода (Zinovieva, 2014). В этом случае специфика и особенности компаративного анализа выводят ученого на более глубокий уровень исследования (Vanhemping, 2022).

Необходимо заметить, что как метод научного исследования, компаративный анализ известен уже со времен древнегреческой философии. «Компаративный» – термин, обладающий многозначностью и имеющий различные значения в различных науках. Например, в философии значение слова «компаративный» определяется как название для совокупности сравнительных методов в различных областях гуманитарного знания (правоведение, литературоведение, языкознание, культурология, история и религиоведение), а также как философская теория сравнения. Концепт «компаративный» характеризуется такой функцией компаративного анализа, как универсальность, которая проявляется в возможности применения данного вида анализа в различных областях знаний.

Компаративный анализ, обладающий потенциалом раскрывать реальные проблемные стороны рассматриваемого концепта или системы, может выйти за узкие предметно-категориальные рамки, что характеризует его как полезный инструмент для обнаружения новых проблем и нахождения подходов к их решению, что также имеет особое значения для проведения лингводидактических исследований.

Таким образом, именно компаративный подход является необходимым для проведения лингводидактических исследований и ориентирован на сравнение равно положенных элементов лингводидактики в разных лингвокультурах. В связи с этим компаративный подход отвечает современному развитию лингводидактики как науки, обогащает ее и выводит на новый этап развития.

В исторической ретроспективе появление каждого нового подхода в лингводидактике можно рассматривать как инновационную тенденцию. Сменяя друг друга, ведущие подходы лингводидактики всегда стимулировали развитие лингводидактики как науки, меняя сложившиеся лингводидактические стереотипы, приводили к новым результатам, отвечающим требованиям времени (Karasev, 2012). Так

произошло во время реформ лингводидактики и перехода от переводного метода к методу, фокусирующемуся на обучении устной речи.

Понимая, что лингводидактика как открытая неизоллированная система находится во взаимосвязи с разными смежными науками, в том числе с компаративистикой, отметим значимость компаративного анализа и подхода для проведения различных лингводидактических исследований. Для его проведения необходимо следовать технике сравнения:

1) последовательное сравнение предполагает поэтапный анализ объектов, начиная с одного, затем переходя к другому. По завершении анализа проводится сопоставительное обобщение;

2) способ параллельного сравнения предполагает перекрестное сопоставление нескольких объектов в одной или сходной проблемной ситуации, что позволяет выявить сходства и различия между объектами.

Следовательно, метод компаративного анализа позволяет выявить соотношения между объектами и определить их сходства и различия, т. е. помогает исследователям лучше понять объекты исследования, выявить общие черты и отличия между ними.

В отношении лингводидактических проблем можно заметить, что компаративный подход применяется в лингводидактическом исследовании для выявления общих и различных черт в лингводидактических вопросах, а также для изучения и развития в синхронических и диахронических рамках лингводидактического процесса.

При использовании компаративного подхода для лингводидактических исследований важно помнить, что сравнивать можно только объекты, имеющие общие характеристики или свойства. Целесообразно определить критерии и параметры, которые будут использоваться для сравнения, перед проведением сравнения. Необходимо убедиться, что объекты имеют общие черты и сравнение является корректным.

Однако в настоящее время развитие лингводидактики направлено на сопоставление и определение различий и отличий систем образования на международном уровне или в рамках одной системы образования, особенно это становится актуальным для проведения лингводидактических исследований по изучению определенных лингводидактических феноменов при изучении двух (может быть, и более) иностранных языков.

Необходимо подчеркнуть важность использования компаративного подхода в сравнительном анализе лингводидактических явлений. Именно компаративный подход должен быть использован как методологический концепт для сравнительного анализа разнородного материала лингводидактики и методики. Данный подход позволяет рассматривать объекты не только на уровне отдельных методик или технологий, но и на уровне их развития. Применение компаративного подхода в сравнительном анализе лингводидактических явлений указывает на его значимость в изучении лингводидактики.

Лингводидактические феномены выступают как самостоятельные целостные динамические компоненты лингводидактики, которые имеют внутреннюю логику развития и отражают логику развития лингводидактики. Данные феномены лингводидактики связаны с другими феноменами из различных областей знаний, и их взаимодействие и движение являются предметом исследования при использовании компаративного подхода. Задача состоит в рассмотрении этих феноменов в их историческом развитии, в изменении их роли на разных этапах развития лингводидактики. Настоящие идеи имеют важное значение для изучения межкультурной

коммуникации и подчеркивают необходимость использования компаративного подхода при обучении иностранным языкам.

В рамках реализации компаративного подхода предполагается движение научной мысли от систематизации иерархий, структур и категорий лингводидактической проблемы или отдельного лингводидактического феномена. Следующим важным этапом является всестороннее изучение и описание данной лингвометодической модели с использованием компаративного подхода, а также сравнение и анализ рассматриваемой лингводидактической проблемы/феномена. На третьем этапе изучения лингводидактической проблемы/феномена на международном уровне (сравнение методик, технологий, методов, приемов при обучении иностранным языкам в разных странах) необходимо ориентироваться на системно-концептуальный анализ. Таким образом, методология компаративного подхода предполагает постепенное развитие научной мысли от описания лингводидактической проблемы/феномена к аналитическому и синтезирующему их освоению, от частных сопоставлений к широкому анализу и последующим обобщениям.

Дискуссионные вопросы

В ходе проведенного исследования, направленного на обоснование компаративного подхода в лингводидактике, мы пришли к выводу, что для проведения ряда лингводидактических исследований, направленных на выявление специфики процесса обучения иностранным языкам в разных странах, на анализ и сравнение процесса иноязычного образования, необходимо применение особого подхода, который учитывает особенности языка, культуры и исторического развития иноязычного образования.

В ходе исследования мы обратили внимание на тот факт, что современная лингводидактика переживает существенные изменения и для ее качественного развития и обогащения как науки необходим выход за рамки рассмотрения специфики обучения иностранным языкам для одной территориальной категории. Таким образом, для дальнейшего развития лингводидактики важны исследования, проводимые на основе сравнения процессов обучения иностранным языкам и анализа полученных данных. Отметим, что компаративный подход можно применять для проведения исследований в области теории и методики преподавания иностранных языков (в том числе русского как иностранного). В данном случае сравнению будет подвергаться процесс обучения русскому языку как иностранному и процесс преподавания иностранного языка в нашей стране.

Нельзя не согласиться с мнением ученых-педагогов (Bessarabova & Vorobyov, 2017; Druzhinskiy, 1998; Wolfson & Malkova, 1996; Wolfson, 2003) о том, что компаративный подход, который также ориентирован на проведение исследований посредством анализа и сравнения определенных категорий и который применяется в различных научных предметных областях, может быть использован для лингводидактических исследований. Однако в процессе обучения иностранному языку важно также учитывать специфику преподаваемого иностранного языка, культуру страны/стран изучаемого языка, все то, что способствует эффективному межкультурному общению.

Поэтому нами был предложен подход, который учитывает особенности предметной области «Иностранный язык» и соответствует запросам современной лингводидактики, учитывает ранее перечисленные условия и способен обогатить область лингводидактики как теоретически, так и практически.

Интерес для дальнейшего обсуждения могут представлять принципы, методы и средства компаративного подхода, описание которых требует проведения дополнительных теоретических исследований и анализа.

Заключение

Методологический потенциал компаративного подхода в лингводидактике заключается в том, что он является стратегией и инструментом научного познания, способного выйти за рамки теоретических лингводидактических исследований и показать предмет исследования с разных сторон. В ходе международных сопоставлений выявляется национальная специфика лингводидактических феноменов. Таким образом, международные сопоставления позволяют выявить различия в методологии исследований в зависимости от национальных особенностей и традиций систем иноязычного образования.

Компаративный подход приобретает особую значимость для исследований в области лингводидактики, которые проводятся с целью сравнения и обогащения национальной системы иноязычного образования посредством сравнения лингводидактических феноменов разных систем образования.

Таким образом, компаративный подход, отвечая современным тенденциям развития лингводидактики, как науки, имеющей выход в практическую составляющую процесса обучения иностранным языкам, расширяет возможности лингводидактических исследований. Современные исследователи в области лингводидактики могут разнообразить диапазон своих научных работ за счет возможностей, предоставляемых этим подходом, что способствует выведению лингводидактики на новый уровень развития.

Благодарности

Авторы выражают благодарность редакции и рецензентам за внимательное отношение к статье и указанные замечания, которые позволили повысить ее качество.

Доступ к данным и этические стандарты

Авторы заявляют, что данные, используемые в настоящей публикации, доступны и могут быть предоставлены заинтересованным лицам по согласованию с авторами.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Бессарабова, И. С., Воробьев, Н. Е. Аналитический обзор современных исследований США проблемы влияния средств массовой информации на воспитание детей // Известия ВГПУ. – 2017. – №9(122). – С. 58–65.
- Ванхемпинг, Э. «Academic writing» как академическая дисциплина в мировом университетском пространстве: компаративный анализ дидактико-методологических подходов // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – № 3(39). – С. 3-15. – DOI:10.15393/j5.art.2022.7844.
- Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – № 1. – С. 117–131.
- Вульфсон, Б. Л. Сравнительная педагогика: История и современные проблемы – М.: УРАО, 2003. – 232 с.
- Вульфсон, Б. Л., Малькова, З. А. Сравнительная педагогика: учебное пособие // М.; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 256 с.

- Гаркуша, Н. С. Обоснование научных подходов проведения компаративного педагогического исследования // Человек и образование. – 2011. – № 3(28). – С. 151–154.
- Джуринский, А. Н. Сравнительная педагогика. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
- Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
- Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов // Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.
- Зиновьева, Л. Е. Компаративистский подход: некоторые методологические особенности, аналитические практики и их образовательный потенциал // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2014. – № 2. – С. 18–25.
- Иванова, С. В., Елкина, И. М. Применение метода компаративного анализа в философии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 4(69). – С. 25–35.
- Карасёв, А. А. О смысловом наполнении термина «Подход к обучению» // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – Т. 18. – № 3. – С. 41–43.
- Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 267 с.
- Леонтьев, А. А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания // Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Ком-Книга, 2007. – 312 с.
- Марюхина, В. В. Компаративный подход в современных педагогических исследованиях // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 55–57.
- Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2008. – 713 с.
- Стус, Е. А. Компаративный анализ актуальных проблем высшего образования в Российской Федерации // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8(74). – № 4. – С. 95–112.
- Тагунова, И. А. Педагогическая компаративистика в контексте понятий и подходов современной науки // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1. – № 4(41). – С. 41–53.
- Тагунова, И. А. Педагогическая компаративистика вчера, сегодня, завтра // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2011. – №1. – С.132–146.
- Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к подготовке современных лингвистов // Межкультурное многоязычное образование как фактор социальных трансформаций: становление и развитие научной школы : сборник научных статей / Сост. и отв. ред.: Л.Г. Викулова, А.А. Колесников. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Языки Народов Мира», 2021. – С. 34–44.
- Тарева, Е. Г. Языковое образование: векторы трансформации // Иностранные языки в школе. – 2022. – № 10. – С. 5–10.
- Тюпа, В. И. Компаративизм как научная стратегия гуманитарного познания // Филологические науки. – 2004. – № 6. – С. 98–106.
- Фурсова, В. В. Социология образования. Зарубежные парадигмы и теории – М.: Директ-Медиа, 2013. – 195 с.
- Цыбанева, В. А., Серединцева, А. С., Бокова, Т. Н., Милованова, Л. А. Подходы в обучении иностранному языку // Волгоград : Сфера, 2023. – 100 с.
- Языкова, Н. В. Эволюция парадигм в лингводидактике глазами современника // Иностранные языки в школе. – 2019. – № 5. – С. 12–17.
- Tareva, E. G., Tarev, V. V. The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions // XLinguae. – 2018. – Vol. 11. – No. 2. – P. 758–767. – DOI:10.18355/XL.2018.11.02.59

References

- Bessarabova, I. S., & Vorobyov, N. E. (2017). Analytical review of the modern USA studies concerning the influence of mass media on upbringing of children. *Izvestiya VGPU – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 9(122), 58–65.
- Druzhinskiy, A.N. (1998). *Comparative Pedagogy*. Izdatel'skiy tsentr «Akademiya».
- Fursova, V. V. (2013). *Sociology of Education. Foreign paradigms and theories*. Direct Media.

- Garkusha, N. S. (2011). Substantiation of scientific approaches to comparative pedagogical research. *Chelovek i obrazovaniye – Man and Education*, 3(28), 151–154.
- Ivanova, S. V., & Elkina, I. M. (2020). Application of the comparative analysis method in philosophy of education. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 1(4(69)), 25–35.
- Karasev, A. A. (2012). The semantic content of the term “Approach to learning”. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. – Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*, 18(3), 41–43.
- Karaulov, Yu. N. (1987). *The Russian language and linguistic personality*. Nauka.
- Leontiev, A. A. (2007). *Psychological units and the generation of speech utterance* (4th ed.). Kom-Kniga.
- Maryukhina, V. V. (2019). The comparative approach in contemporary educational research. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – The World of Science, Culture and Education*, 1(74), 55–57.
- Rubinstein, S. L. (2008). *Fundamentals of general psychology*. Piter.
- Stus, E. A. (2022). Comparative analysis of higher education current problems in the Russian Federation. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya – Scientific notes of V. I. Vernadsky Crimean Federal University. Sociology. Pedagogy. Psychology*, 8(4), 95–112.
- Tagunova, I. A. (2011). Pedagogical comparative studies: yesterday, today, tomorrow. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 1, 132–146.
- Tagunova, I. A. (2017). Pedagogical comparative studies in the context of concepts and approaches of modern science. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 1(4(41)), 41–53.
- Tareva, E. G. (2021). An intercultural approach to the training of modern linguists. In L.G. Vikulova, & A. A. Kolesnikov (Eds.), *Intercultural Multilingual Education as a Factor of Social Transformations: The development of a scientific school: A collection of scientific articles* (pp. 34–44). Obschestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu «Yazyki Narodov Mira».
- Tareva, E. G. (2022). Language education: Vectors of transformation. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign languages at school*, 10, 5–10.
- Tareva, E. G., & Tarev, B. V. (2018). The assessment of students' professional communicative competence: new challenges and possible solutions. *XLinguae*, 11(2), 758–767. <https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.59>
- Tsybaneva, V.A., Seredintseva, A.S., Bokova, T.N., & Milovanova, L.A. (2023). *Approaches in teaching a foreign language*. Sfera.
- Tyupa, V. I. (2004). Comparativism as a scientific strategy of humanitarian cognition. *Filologicheskie nauki – Philosophical Sciences*, 6, 98–106.
- Vanhemping, E. (2022). “Academic writing” as academic discipline in the world university space: a comparative analysis of didactic and methodological approaches. *Nepriyvnnoe obrazovanie: XXI vek – Lifelong education: the 21st century*, 3(39), 3–15. <https://doi.org/10.15393/j5.art.2022.7844>
- Wolfson, B. L. (2003). *Comparative Pedagogy: History and modern problems*. URAO.
- Wolfson, B. L. (2011). Comparative pedagogy: topical issues of theory and methodology. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika – National and Foreign Pedagogy*, 1, 117–131.
- Wolfson, B. L., & Malkova, Z. A. (1996). *Comparative Pedagogy: A textbook*. MODEK.
- Yazykova, N. V. (2019). A contemporary's view on the evolution of paradigms in TFL methodology. *Inostrannyye yazyki v shkole – Foreign Languages at School*, 5, 12–17.
- Zimnaya, I. A. (2003). Key competencies – a new paradigm of educational outcome. *Vysshee obrazovanie segodnya – Higher Education Today*, 5, 34–42.
- Zimnaya, I. A. (2005). *Pedagogical psychology: Textbook for universities*. (E. M. Gorelik, & N. Ya. Lipkina, Eds). Logos.
- Zinovieva, L. E. (2014). Comparative approach: some methodological specificities, analytical practices and their educational potential. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Perm State Humanitarian Pedagogical University. Series 3. Humanities and Social Sciences*, 2, 18–25.

УДК 159.9.07

Стресс учебной деятельности и учебная мотивация студентов с различным уровнем нейротизма

Марина Е. Валиуллина

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: marinaval_63@mail.ru

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

DOI: 10.26907/esd.19.1.08

EDN: PACOPN

Дата поступления: 17 января 2023; Дата принятия в печать: 7 ноября 2023

Аннотация

Данное исследование позволило провести сравнительный анализ оценки студентами с различным уровнем нейротизма значимости различных стресс-факторов, воспринимаемых ими в качестве помех в учебной деятельности. Кроме того, был проведён сравнительный анализ структуры взаимосвязей между показателями субъективно оцениваемой интенсивности реагирования на факторы учебного стресса и характеристиками учебной мотивации у студентов двух исследуемых групп. В процессе работы использовалась анкета, позволяющая респондентам оценить интенсивность переживания стресс-факторов учебной деятельности, опросники: «Шкалы академической мотивации» (Т.О.Гордеева, О.А. Сычев и Е.Н. Осин), тест Айзенка (EPI). В исследовании принимали участие 156 человек. Было обнаружено, что у студентов с различным уровнем нейротизма почти нет отличий в степени выраженности различных видов учебной мотивации, но, при этом, существует ряд отличий в оценке интенсивности переживания стресса учебной деятельности при воздействии некоторых стресс-факторов. Выявлены различия и в структуре взаимосвязей между показателями учебной мотивации и стресс-факторами в зависимости от эмоциональной устойчивости респондентов. Результаты исследования могут быть полезны для создания индивидуально-ориентированных (с учётом уровня нейротизма) программ психолого-педагогической помощи студентам, стремящимся к качественному усвоению знаний и к улучшению академической успеваемости. На основании полученных данных можно говорить о необходимости формирования баланса между интенсивностью переживания стресса, возникающего в результате субъективной оценки стрессогенности тех или иных явлений в процессе учёбы в семестрах и развитием различных видов учебной мотивации, способствующих освоению профессиональных компетенций.

Ключевые слова: стресс учебной деятельности, стресс-факторы, учебная мотивация, нейротизм, студенты.

Academic Stress and Academic Motivation of Students with Different Levels of Neuroticism

Marina Valiullina

Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: marinaval_63@mail.ru

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

DOI: 10.26907/esd.19.1.08

EDN: PACOPN

Submitted: 17 January 2023; Accepted: 7 November 2023

Abstract

The current study allowed us to conduct a comparative analysis of the significance of various stress factors assessed by students with different levels of neuroticism and perceived by them as obstacles in the learning process. The study design includes the comparative analysis of two groups of students. We analyzed the relationships between indicators of subjectively assessed intensity of response to academic stress-factors and characteristics of academic motivation among these groups of students. We used the following questionnaires that allow respondents to assess the academic stress factors intensity: “Academic Motivation Scales” (Gordeeva, Sychev and Osin), “Eysenck Personality Inventory” (EPI). The study involved 156 people. It was found out that students with different levels of neuroticism have no significant difference in the severity of various types of academic motivation. But, at the same time, there are a number of differences in assessing the intensity of academic stress under the influence of certain stress factors. There are also differences in the structure of relationships between indicators of academic motivation and stress factors, depending on the emotional stability of the respondents. The results of the study can be useful for creating individual-oriented (taking into account the level of neuroticism) programs of psychological and pedagogical assistance to students striving for high-quality knowledge assimilation and improving their academic performance. On the basis of the obtained data, we can speak about the necessity to form a balance between the experience of the handling stress intensity, which arises as a result of a subjective assessment of the certain phenomena stressfulness during the study process, and the various types of academic motivation, which contribute to the development of professional competencies.

Keywords: academic stress, stress factors, academic motivation, neuroticism, students.

Введение

Проблема взаимовлияния особенностей переживания стресса студентами в контексте учебного процесса и мотивацией учебной деятельности не перестаёт привлекать внимание как психологов, так и педагогов. Особый интерес представляет индивидуально-психологическая обусловленность структуры взаимосвязей между стресс-реакцией на различные стресс-факторы, прямо или косвенно относящиеся к учёбе в вузе, и мотивационными аспектами. При разработке различных психолого-педагогических методов, способствующих усвоению профессионально-значимой информации и приобретению навыков студентами, должны быть учтены хотя бы базовые индивидуально-психологические отличия, поскольку, зачастую, именно от них зависит характер реагирования на предлагаемую помощь в освоении учебных программ.

Несмотря на достаточно большое количество исследований, посвящённых как учебному стрессу, так и учебной мотивации студентов, остаётся много возможностей для исследования как отдельных сторон этих явлений, так и их взаимосвязи, поскольку образовательный процесс – многогранное явление и качество образования во многом зависит от общего психологического благополучия студентов, а оно, в свою очередь, тесно связано индивидуально-психологическими особенностями

субъективного восприятия своей жизни, себя как личности и как субъекта будущей профессиональной деятельности.

Нейротизм (эмоциональная устойчивость), как свойство нейродинамического уровня в типологическом комплексе свойств нервной системы, является одним из главных показателей, позволяющих говорить о сущности такого темпераментального свойства, как эмоциональность (Rusalov, 1990). Часто понятие «эмоциональная устойчивость» используют как синоним понятия «нейротизм» (Norman, 1963; Goldberg, 1981). При описании данного исследования так же будут использованы оба эти понятия.

Явлению эмоциональной устойчивости большое внимание уделял Е.П. Ильин (Puyn, 2004), который говорил о внешнем и внутреннем эмоциональном балансе. Соответственно, внешний баланс – возбуждение и торможение на эмоционально-мотивационном уровне, внутренний – энергетический уровень. Рассматривая генотипически обусловленную эмоциональную устойчивость у студентов педагогических и психологических специальностей Е.Е. Алексеева приходит к выводу о существенных различиях, наблюдающихся у студентов в зависимости от уровня эмоциональной устойчивости (Alekseeva, 2012). Проблемой эмоциональной устойчивости занимается, также и Т.И. Аврамова, которая особенно подчёркивает тот факт, что эмоциональная устойчивость является неотделимым компонентом эмоционально-волевой структуры психологической готовности субъекта к различной деятельности (Avramova, 2021).

Концепция Р. Лазаруса (Lazarus, 1970) о субъективности когнитивной оценки стрессогенности того или иного явления играет большую роль в понимании переживания стресса. Указывая на различие понятий физиологического и психологического стресса Р. Лазарус подчеркивал, что при психологическом стрессе стрессовая реакция зависит от представлений индивида о наличии или отсутствии ресурсов для успешного преодоления того, что воспринимается как опасность (Lazarus, 1967).

Обучение в вузе – это вид деятельности, который привносит в жизнь большинства студентов интеллектуальное и эмоциональное напряжение различной интенсивности (Karyakina, 2010; Greenberg, 2002). В частности, исследования, посвящённые психологическому здоровью студентов, в контексте образовательного процесса, были проведены М.В. Хватовой и Е.С. Дьячковой (Diachkova & Khvatova 2006). Было показано, что для студентов разных профессионально-ориентированных групп существуют специфические личностные качества, которые способствуют или препятствуют психологическому благополучию. Авторы подтверждают мысль о том, что особенности образовательной среды во многом влияют на образ жизни студентов и, следовательно, на их психологическое здоровье. С.Н. Карякина описывает учебный стресс студентов, как ответ на «скопившиеся проблемы и бесконечный процесс борьбы с повседневными трудностями» (Karyakina, 2010, p. 211), а Т. Ю. Артюхова с соавторами определяют учебный стресс как «разновидность эмоционального стресса, в рамках которого субъект учебной деятельности рассматривает психологический стрессор ... как воздействие, оказывающее на него неблагоприятное влияние, нарушающее его психологические границы и приводящее к нарушению психологического благополучия в целом» (Artyukhova et al., 2020, p. 148). Т. Ю. Артюхова подчеркивает, что понятия «собственно стресс учебной деятельности» и «экзаменационный стресс» – это подвиды учебного стресса.

В книге «Психология стресса и методы коррекции» Ю.В. Щербатых можно встретить описание неблагоприятных факторов, которые оказывают влияние

на формирование личности студента, также он описывает различные причины возникновения стресса учебной деятельности (Shcherbatykh, 2012). О факторах, провоцирующих переживание экзаменационного стресса упоминает и Н.Е. Харламенкова (Kharlamenkova, 2019). Необходимо также упомянуть анализ сфер влияния учебного стресса на жизнь студентов, проведённый С.В. Чербиевой (Cherbieva, 2022), показавшей влияние субъективной оценки стресс-факторов на выбор учащимися стратегий поведения и исследование влияния стресс-факторов различного типа на адаптивные характеристики студентов о котором пишет М.Ю. Питкевич (Pitkevich, 2016).

Тема учебной мотивации, так же, как и тема учебного стресса, не перестаёт вызывать активный интерес у психологов и педагогов. Много внимания уделяется проблеме учебной мотивации студентов вуза. Так, А.В. Смирнов, обращает внимание на то, что проблема учебной мотивации студентов связана с тем, что в период обучения в вузе ещё не завершено формирование личности зрелого человека, и направленность студентов в отношении той или иной профессиональной деятельности не до конца сформирована (Smirnov, 2011). Исследуя деятельность учащихся, Л.И. Божович с коллегами пришла к выводу, что целый ряд мотивов способствуют качеству обучения (Bozhovich, 1968). Если вернуться к исследованию А.В. Смирнова, то вполне очевидной кажется его мысль, о том, что структура мотивов студента формируется в процессе его обучения и постепенно закрепляется иерархия мотивов, которая определяет как профессиональную направленность, так и, в целом, личность специалиста (Smirnov, 2011).

Мотивацию учебной деятельности часто рассматривают как некую сумму различных видов мотиваций, так или иначе связанных с учёбой. В исследовании Л.А. Кудринской показано, что у студентов младших и старших курсов, получающих техническое образование, наблюдается, в целом, смена доминирующих смысловых оснований, побуждающих к учебной деятельности (Kudrinskaya & Kubarev, 2012). На первом и втором курсах доминировал смысл развития профессионального мышления, в то время как на третьем и четвертом годах обучения ведущими смыслами становятся процессы самоактуализации и самореализации. Также существуют работы как отечественных, так и зарубежных авторов, в которых показано, что интерес учащихся к избранной предметной области (внутренняя мотивация) теряет позиции пропорционально увеличению продолжительности пребывания в университете (Savage et al., 2011). Рассуждая о влиянии учебной мотивации на успеваемость студентов, Т.В. Семёнова определяет понятие учебной мотивации, как «причину или цель учебной деятельности» (Semenova, 2016, p. 25). Она показывает, что именно характер мотивации учебной деятельности – важный фактор, влияющий на результативность обучения. При этом, анализ результатов исследования Т.В. Семеновой, а также ряда других авторов дал возможность говорить об опосредованной роли мотивации, которая влияет на качество учёбы через связь с учебной активностью студента (Maloshonok et al., 2015). Кажется очевидным, что сама учебная активность студента и его субъективное благополучие во многом зависят от того, как он переживает воздействие различных стрессогенных факторов, связанных с учебным процессом.

Таким образом, несмотря на многочисленные публикации, есть основания предполагать, что недостаточно освещён вопрос об особенностях взаимовлияния субъективной оценки стрессогенности различных стресс-факторов учебной деятельности и характеристик учебной мотивации с учетом эмоциональной устойчивости студентов.

Цель нашего исследования имела три составляющие: выявление факторов стресса учебной деятельности, вызывающих наиболее интенсивные субъективные переживания студентов и, на основании их ответов, формирование структурированного перечня таких факторов; обнаружение стресс-факторов, субъективная оценка которых существенно отличается в зависимости от уровня нейротизма респондентов; сравнительный анализ структуры взаимосвязей между различными стресс-факторами учебной деятельности и показателями учебной мотивации с учётом уровня нейротизма.

Методология исследования

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе проводился опрос студентов с целью выявления учебных стресс-факторов, которые, по представлениям студентов, могли бы спровоцировать стресс учебной деятельности. В исследовании участвовало 156 человек – студенты 3 курса бакалавриата. Это были будущие филологи, психологи и лингвисты (40 юношей и 116 девушек) в возрасте 19-20 лет. Данные для эмпирического исследования собирались в конце обучения студентов на третьем курсе (в апреле 2022 г.). Студентам предоставлялся обширный список, включающий 100 различных видов стресс-факторов, которые так или иначе могли быть связаны с учебной деятельностью в течение семестров. В результате частотного анализа были отобраны 70 стресс-факторов, которые были сгруппированы в 4 блока. Первый блок – внешние стресс-факторы, которые, по мнению студентов, труднее всего изменить самостоятельно (табл.1). Второй блок – личностные особенности студентов, воспринимаемые, как помеха в учёбе (табл.2). Эти факторы могут быть изменены, при желании, путём самовоспитания. Третий блок – переживаемые психические состояния, воспринимаемые как помеха в учёбе (табл. 3). Эти факторы могут быть преодолены при освоении приёмов саморегуляции состояний. Четвёртый блок (табл.4) – различные соматические симптомы, которые студенты не считают тяжёлыми заболеваниями, но, при этом, воспринимают их как помеху в учёбе.

Таблица 1. Внешние стресс-факторы учебной деятельности

| № | Стресс-факторы | № | Стресс-факторы |
|---|--|----|--|
| 1 | Строгие преподаватели | 9 | Жизнь с родителями под одной крышей |
| 2 | Большая учебная нагрузка, много занятий | 10 | Проблемы совместного проживания с другими студентами. |
| 3 | Отсутствие учебников или непонятные и скучные учебники | 11 | Проблемы в коммуникативной сфере (сложности общения со всеми людьми) |
| 4 | Жизнь вдали от семьи | 12 | Конфликт в группе |
| 5 | Нерегулярное питание | 13 | Разочарование в профессии |
| 6 | Отсутствие нужного количества денег | 14 | Нестабильность в стиле учёбы (то оффлайн, то онлайн) |
| 7 | Нестабильность в будущем | 15 | Проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) |
| 8 | Отсутствие комфортных жилищных условий | 16 | Серьёзные проблемы со здоровьем |

Таблица 2. Самооценка личностных особенностей, воспринимаемых как помеха учёбе

| № | Стресс-факторы | № | Стресс-факторы |
|----|--|----|--|
| 17 | Безответственность | 32 | Склонность к прокрастинации |
| 18 | Расточительность | 33 | Упрямство |
| 19 | Незаинтересованность | 34 | Внутренняя противоречивость |
| 20 | Обидчивость | 35 | Неумение конспектировать |
| 21 | Стеснительность | 36 | Безграмотность |
| 22 | Тревожность | 37 | Неспособность к учёбе (плохая память, тупость) |
| 23 | Неумение правильно организовать свой режим дня | 38 | Недоверчивость |
| 24 | Низкая самооценка | 39 | Неготовность к самостоятельной работе |
| 25 | Авантюризм | 40 | Завышенная самооценка |
| 26 | Агрессивность | 41 | Эгоизм |
| 27 | Замкнутость | 42 | Перфекционизм |
| 28 | Пессимистичность | 43 | Торопливость |
| 29 | Медлительность | 44 | Леность |
| 30 | Трусость | 45 | Вспыльчивость |
| 31 | Честолюбие | 46 | Непредсказуемость поведения |

Таблица 3. Психические состояния, воспринимаемые как помеха в учёбе

| № | Стресс-факторы | № | Стресс-факторы |
|----|--------------------------|----|-----------------|
| 47 | Чувство нехватки времени | 52 | Страх |
| 48 | Плохое настроение | 53 | Злость |
| 49 | Фрустрация | 54 | Гиперактивность |
| 50 | Утомление | 55 | Пассивность |
| 51 | Мечтательность | | |

Таблица 4. Временные проблемы со здоровьем, воспринимаемые как помеха в учёбе (не тяжёлые или хронические заболевания, а периодически возникающие симптомы)

| № | Стресс-факторы | № | Стресс-факторы |
|----|---|----|--|
| 56 | Проблемы со сном | 64 | Гипертония |
| 57 | Головные боли | 65 | Повышение температуры тела |
| 58 | Проблемы с желудочно-кишечным трактом (ЖКТ) | 66 | Мышечная дрожь, судороги |
| 59 | Плохой аппетит | 67 | Аллергические реакции |
| 60 | Переедание | 68 | Ощущение скованности мышц |
| 61 | Проблемы с органами половой или выделительной сфер | 69 | Простуды, заболевания носоглотки |
| 62 | Проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца) | 70 | Проблемы с дыханием (периодическая нехватка воздуха, астматические приступы) |
| 63 | Гипотония | | |

Далее была составлена анкета, в которой студентам предлагалось вспомнить весь период обучения с первого курса до момента анкетирования, и по десяти-балльной шкале оценить, насколько сильно, по их мнению, за весь период обучения (не считая экзаменационных периодов), они переживали стресс в связи с тем или иным стресс-фактором, будь то внешний фактор или помехи в учёбе, имеющие внутренние причины. То есть, им предлагалось оценить некий «суммарный» стресс, накопившийся от того или иного учебного стресс-фактора в течение трёх лет обучения в вузе. В анкетировании приняло участие 120 человек (35 юношей и 85 девушек). Помимо анкетирования, было проведено тестирование респондентов при помощи опросника «Шкалы академической мотивации», разработанный Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и Е.Н. Осиным (Gordeeva et al., 2014). В методике имеется 7 шкал: 1) познавательная мотивация - стремление познать новое, профессионально значимое в процессе учёбы; 2) мотивация достижения – стремление добиваться высоких результатов в учёбе, 3) мотивация саморазвития – стремление к развитию способностей, своего потенциала в процессе учёбы; 4) мотивация самоуважения – желание учиться ради повышения самооценки, чувства собственной значимости; 5) интроецированная мотивация – стремление учиться из-за чувства долга перед собой и другими; 6) экстерналиная мотивация – учёба, как стремление избегать проблем с социумом; 7) амотивация – отсутствие интереса к учёбе, ощущение её бессмысленности. Первые три шкалы авторы относят к внутренней мотивации, обусловленной собственной заинтересованностью в учёбе. Следующие три шкалы отнесены к внешней мотивации учебной деятельности. Под внешней мотивацией подразумеваются причины получения образования, связанные не с личной заинтересованностью студентов, а с вынужденной, по их мнению, необходимостью: в целом повысить свою самооценку, ложное чувство долга перед другими людьми, желание избегать осуждения и конфликтов с окружающими. Для определения уровня нейротизма студентов использовался личностный опросник Айзенка (EPI) (Burlachuk & Morozov, 1989).

Выбор данных методик был обусловлен их содержанием и их достаточно частым использованием в ходе проведения различных исследований. Что касается анкеты, включающей перечень стресс-факторов – это авторская разработка.

В дальнейшем респонденты были поделены на две группы. В одну группу вошли студенты с низким уровнем нейротизма - всего 40 человек (14 юношей и 26 девушек). В другую – с высоким уровнем нейротизма – всего 58 человек (13 юношей и 35 девушек). Максимальное количество баллов по уровню нейротизма – 24. Средний балл по нейротизму в первой группе составил 8,74, во второй группе – 17,27. Тот факт, что в группу с высоким уровнем нейротизма попало больше респондентов может быть объяснено тем, например, что гуманитарное образование склонны выбирать люди с определёнными психологическими характеристиками, чаще свойственными людям эмоциональным, творческим. Кроме того, большинство респондентов – девушки, которые, отвечая на вопросы методики Г. Айзенка, чаще демонстрируют представления о себе, как о чувствительных, склонных к тревоге, импульсивных личностях. Детальное изучение причин, по которым в данную выборку вошло больше людей с высоким нейротизмом, не являлось целью данной работы, хотя этот вопрос может стать основой для отдельного исследования. Данные студентов, у которых уровень нейротизма занимал промежуточную позицию, тот есть был близок к средним значениям, не использовались. Это было сделано с целью выявления наиболее характерных закономерностей в степени выраженности изучаемых показателей и в структуре взаимосвязей между ними в зависимости от эмоциональной устойчивости.

Результаты

Результаты исследования представлены в виде перечня средних арифметических показателей интенсивности воздействия стресс-факторов, отмеченных испытуемыми как наименее или наиболее сильно влияющих на переживание стресса учебной деятельности. Представлена, также, таблица (Табл.5), включающая в себя стресс-факторы, чья стрессогенность, по оценке респондентов, имеет достоверные отличия в зависимости от уровня их нейротизма. Кроме того, представлены данные, отражающие достоверные корреляционные связи между различными типами учебной мотивации и стресс-факторами учебной деятельности (Табл. 6-12). Уровень достоверности различий интенсивности воздействия стресс-факторов, а также достоверность взаимосвязей стресс-факторов и мотиваций отмечен в таблицах знаком «*» ($*p \leq 0,05$, $**p \leq 0,01$).

Итак, у студентов с высоким уровнем нейротизма (у эмоционально неустойчивых) наименьшее стрессогенное значение имеют такие факторы, как завышенная самооценка (2,88), гипотония (3,32), гипертония (3,4). Наиболее значимыми для этой группы респондентов являются такие факторы, как отсутствие нужного количества денег (6,96), проблемы в коммуникативной сфере (6,72), проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) (6,32), пассивность (6,32), честолюбие.

В группе студентов с низким уровнем нейротизма (у эмоционально устойчивых) наименее значимы следующие стресс-факторы: проблемы совместного проживания с другими студентами (3,6), разочарование в профессии (3,28), авантюризм (3,36), неспособность к учёбе (плохая память, тупость) (3,44), недоверчивость (2,88), фрустрация (2,88), гипертония (3,32), проблемы с дыханием (периодическая нехватка воздуха, астматические приступы и т.п.) (3,08). Наибольшее значение эмоционально устойчивые студенты придают таким стресс-факторам, как жизнь вдали от семьи (6,44) и вспыльчивость (6,37).

В обеих исследуемых группах наиболее сильно выражена мотивация познания. У студентов с высоким уровнем нейротизма среднее арифметическое значение составляет 13,72, а с низким уровнем – 13,48. У студентов с низким уровнем нейротизма в меньшей степени выражена амотивация (8,84). У эмоционально неустойчивых – амотивация (10,44) и экстернатальная мотивация (10,32).

Далее рассмотрим достоверные отличия в представлениях студентов с разным уровнем нейротизма о стрессогенности некоторых стресс-факторов, имеющих прямое или косвенное отношение к учебной деятельности (табл. 5).

Данные сравнительного анализа степени выраженности исследуемых характеристик свидетельствуют о наличии только двух достоверных отличий, в которых показатели в группе эмоционально устойчивых значительно более выражены, чем у эмоционально неустойчивых респондентов: жизнь вдали от семьи (-2,676**) и представления о том, что собственная вспыльчивость может стать источником стресса в процессе учёбы (-1,681*). Что касается остальных многочисленных стресс-факторов, указанных в таблице, то интенсивность их воздействия оценивается эмоционально неустойчивыми студентами как более высокая.

Теперь перейдём к таблицам, отражающим достоверные взаимосвязи между стресс-факторами учебной деятельности и различными типами учебной мотивации. В скобках рядом с каждым стресс-фактором указан коэффициент корреляции r .

Таблица 5. Сравнительный анализ интенсивности воздействия исследуемых стресс-факторов в группах студентов с высоким и низким нейротизмом с учетом *t*-критерия Стьюдента

| Название показателя | <i>X</i> -среднее (высокий нейротизм) | <i>X</i> -среднее (низкий нейротизм) | <i>t</i> |
|--|---|--|-----------------|
| Интенсивность воздействия внешних стресс-факторов учебной деятельности | | | |
| Жизнь вдали от семьи | 3,88 | 6,44 | -2,676** |
| Отсутствие нужного количества денег | 6,96 | 3,92 | 3,105** |
| Проблемы совместного проживания с другими студентами | 5,68 | 3,6 | 2,371** |
| Проблемы в коммуникативной сфере (сложности общения со всеми людьми) | 6,72 | 4,84 | 2,042* |
| Конфликт в группе | 5,88 | 3,92 | 2,013* |
| Проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) | 6,32 | 4,4 | 1,974* |
| Интенсивность влияния личностных особенностей в качестве стресс-факторов учебной деятельности | | | |
| Безответственность | 5,28 | 3,8 | 1,754* |
| Перфекционизм | 5,96 | 4,24 | 2,042* |
| Вспыльчивость | 4,73 | 6,44 | -1,681* |
| Интенсивность влияния психических состояний в качестве стресс-факторов учебной деятельности | | | |
| Фрустрация | 5,08 | 2,88 | 2,551** |
| Мечтательность | 5,40 | 3,56 | 2,074* |
| Пассивность | 6,32 | 4,76 | 1,744* |
| Интенсивность влияния временных проблем со здоровьем в качестве стресс-факторов учебной деятельности | | | |
| Головные боли | 5,48 | 3,64 | 1,988* |
| Простуды, заболевания носоглотки | 5,00 | 3,46 | 1,726* |

В то время как у студентов с высоким уровнем нейротизма познавательная мотивация тем сильнее, чем сильнее осознаётся стрессогенность таких внутриличностных факторов, как неумение организовывать своё время, торопливость и страх, связанный с учёбой, у более эмоционально устойчивых респондентов усиление данного вида мотивации связано с уменьшением субъективно воспринимаемой стрессогенности достаточно большого количества факторов, среди которых не только осознание личностных особенностей, но, также, серьёзные проблемы со здоровьем, отсутствие аппетита и аллергические реакции. Кроме того, у более уравновешенных студентов (низкий нейротизм), в отличие от лиц с высоким нейротизмом, не усиление рефлексии определённых личностных характеристик, а, наоборот, снижение степени осознанности наличия у себя обидчивости, пессимистичности, медлительности и стеснительности приводит к актуализации познавательной мотивации. (табл. 6).

Рассматривая взаимосвязи стресс-факторов и мотивации достижения, можно обратить особое внимание на тот факт, что у эмоционально неустойчивых студентов усиление субъективной оценки стрессогенности наличия у себя таких личностных характеристик как пессимистичность, медлительность, а также фактор

отсутствия аппетита способствуют активизации мотивации достижения – имеются прямые корреляции. В то же время усиление значимости собственной обидчивости приводит к ослаблению этой мотивации. У лиц с низким нейротизмом, как и в случае с познавательной мотивацией, мотивация достижения тем сильнее, чем меньше значимость целого ряда стресс-факторов (Табл. 7)

Таблица 6. Корреляционные связи познавательной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| Познавательная мотивация | |
|---|---|
| Высокий нейротизм | Низкий нейротизм |
| неумение правильно организовать свой режим дня (0,28*) страх (0,25*) повышение температуры тела (0,26*) простуды, заболевания носоглотки (0,25*) | серьёзные проблемы со здоровьем (-0,40**) (-0,43**) обидчивость (-0,43**) (-0,43**) стеснительность (-0,34*) пессимистичность (-0,32*) медлительность (-0,35*) плохой аппетит (-0,32*) аллергические реакции (-0,35*) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Таблица 7. Корреляционные связи мотивации достижения в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| Мотивация достижения | |
|--|--|
| Высокий нейротизм | Низкий нейротизм |
| пессимистичность (0,26*) плохой аппетит (0,31*) | проблемы в личной жизни (в отношениях с близкими) (-0,39**) (-0,39**) серьёзные проблемы со здоровьем (-0,39**) (-0,39**) стеснительность (-0,35*) неумение правильно организовать свой режим дня (-0,42**) (-0,42**) медлительность (-0,38*) плохое настроение (-0,35*) аллергические реакции (-0,34*) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Мотивация саморазвития в контексте учебной деятельности у студентов с высоким нейротизмом тем выше, чем в большей степени имеют значение такие стресс-факторы, как отсутствие комфортных жилищных условий, осознание того, что отсутствует готовность к самостоятельной работе (к учёбе без контроля со стороны кого-либо) и чем сильнее жалобы на низкое артериальное давление. Мотивация саморазвития имеет наибольшее, по сравнению с другими типами мотиваций, количество отрицательных взаимосвязей со стресс-факторами у студентов с низким уровнем нейротизма. Причём, эти связи с высоким уровнем достоверности ($p \leq 0,01$) (Табл. 8).

Таблица 8. Корреляционные связи мотивации саморазвития в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| <i>Мотивация саморазвития</i> | |
|--|---|
| <i>Высокий нейротизм</i> | <i>Низкий нейротизм</i> |
| отсутствие комфортных жилищных условий (0,26*) неготовность к самостоятельной работе (0,30*) гипотония (0,27*) | жизнь вдали от семьи (-0,39**) серьёзные проблемы со здоровьем (-0,33*) стеснительность (-0,33*) неумение правильно организовать свой режим дня (-0,37*) агрессивность (-0,42**) медлительность (-0,44**) упрямство (-0,30*) внутренняя противоречивость (-0,39**) безграмотность (-0,40**) неготовность к самостоятельной работе (-0,32*) перфекционизм (-0,39**) плохой аппетит (-0,40**) переедание (-0,39**) гипертония (-0,39**) аллергические реакции (-0,39**) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Мотивация самоуважения является одним из внешних видов мотиваций учебной деятельности. У эмоционально нестабильных респондентов она тем выше, чем сильнее переживаются в качестве стресс-факторов собственная медлительность и головные боли. В то же время, у студентов с низким уровнем нейротизма обнаруживается другой характер связей между мотивацией и стресс-факторами. В отличие от трёх видов внутренней мотивации, этот вид внешней мотивации имеет прямые, а не обратные связи со стресс-факторами. Высокая мотивация самоуважения в сфере учебной деятельности у эмоционально устойчивых студентов связана напрямую со склонностью к перееданию, с гипотонией и ощущением скованности мышц, с признанием собственной трусости, безграмотности и отсутствия достаточно важных и интересных источников информации по изучаемой специальности (Табл. 9).

Таблица 9. Корреляционные связи мотивации самоуважения в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| <i>Мотивация самоуважения</i> | |
|---|---|
| <i>Высокий нейротизм</i> | <i>Низкий нейротизм</i> |
| медлительность (0,28*) головные боли (0,26*) | отсутствие учебников или непонятные и скучные учебники (0,36*) трусость (0,36*) безграмотность (0,30*) переедание (0,33*) гипотония (0,33*) ощущение скованности мышц (0,44**) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Усиление интроецированной мотивации приводит к усилению стрессогенности фактора жизни вдали от семьи, увеличению осознания собственного честолюбия как характеристики, провоцирующей стресс учебной деятельности, к увели-

чению проблем со сном и к снижению значимости проблем в коммуникативной сфере у студентов с высоким уровнем нейротизма. В то же время респонденты с низким уровнем нейротизма, у которых интроецированная мотивация приобретает большую актуальность, наоборот, чаще жалуются на проблемы в коммуникативной сфере. Эти респонденты, как и менее уравновешенные, тоже начинают в большей степени обращать внимание на проблемы со сном. Кроме того, увеличивается склонность упоминать головные боли, как помеху в учёбе. Обостряются ощущения нехватки денег, отсутствия комфортных жилищных условий, разочарования в профессии (Табл. 10).

Таблица 10. Корреляционные связи интроецированной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| Интроецированная мотивация | |
|---|--|
| Высокий нейротизм | Низкий нейротизм |
| жизнь вдали от семьи (0,27*) проблемы в коммуникативной сфере (-0,25*) честолюбие (0,25*) проблемы со сном (0,28*) | отсутствие нужного количества денег (0,31*) отсутствие комфортных жилищных условий (0,32*) проблемы в коммуникативной сфере (0,33*) разочарование в профессии (0,31*) авантюризм (0,34*) замкнутость (0,32*) проблемы со сном (0,33*) головные боли (0,31*) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Чем сильнее стресс учебной деятельности, вызванный жизнью вдали от семьи, или осознанием собственного честолюбия в качестве помехи в учёбе, или скованностью в мышцах, тем сильнее экстернатальная мотивация у студентов с высоким уровнем нейротизма. Для этой же группы характерно ослабление экстернатальной мотивации при усилении разочарованности в будущей профессиональной деятельности, обусловленной обучением в вузе.

У студентов с низким уровнем нейротизма усиление экстернатальной мотивации тем больше, чем более стрессогенными им кажутся собственные склонность к прокрастинации, недоверчивость, завышенная самооценка, чем сильнее они испытывают утомление и у них наблюдаются проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца) (Табл. 11)

Таблица 11. Корреляционные связи экстернатальной мотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| Экстернатальная мотивация | |
|--|---|
| Высокий нейротизм | Низкий нейротизм |
| жизнь вдали от семьи (0,25*) разочарование в профессии (-0,28*) честолюбие (0,26*) ощущение скованности в мышцах (0,33**) | склонность к прокрастинации (0,39**) недоверчивость (0,31*) завышенная самооценка (0,34*) утомление (0,38*) проблемы с сердцем (аритмия, боли в области сердца) (0,35*) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Амотивация – это мотивация к отказу от учёбы, когда респонденты не видят смысла, испытывают отвращение к учебному процессу, но, тем не менее, что-то их удерживает от ухода из вуза. У эмоционально неустойчивых респондентов усиление амотивации снижает значимость стресса, связанного с жизнью вдали от семьи.

У студентов с низким уровнем нейротизма бессмысленность и отсутствие видения перспектив в учёбе часто напрямую связаны с конфликтами в группе, с серьёзными проблемами со здоровьем, с признанием у себя сильно выраженных обидчивости, пессимистичности и медлительности как качеств, мешающих учёбе. Кроме того, амотивацию усиливают воспринимаемые в качестве сильных стрессоров проблемы с ЖКТ и аллергические реакции (Табл.12).

Таблица 12. Корреляционные связи амотивации в сфере учебной деятельности и стресс-факторов различного характера, воспринимаемых респондентами как помехи, создающие напряжение в учебной деятельности

| Амотивация | |
|--|---|
| Высокий нейротизм | Низкий нейротизм |
| жизнь вдали от семьи (-0,25*) простуды, заболевания носоглотки (-0,26*) | конфликт в группе (0,34*) серьёзные проблемы со здоровьем (0,41**) обидчивость (0,32*) пессимистичность (0,31*) медлительность (0,45*) проблемы с желудочно-кишечным трактом (0,39**) аллергические реакции (0,37*) |
| Стресс-факторы учебной деятельности | |

Дискуссионные вопросы

Анализ представлений студентов об интенсивности воздействующих на них стресс-факторов в процессе учёбы в семестрах показал, что высокой стрессогенностью для многих студентов с низким уровнем нейротизма обладают всего два фактора – жизнь вдали от семьи и ситуации, в которых респонденты вынуждены наблюдать в себе вспыльчивость. При этом, испытываемые значительно реже упоминают в качестве стресс-факторов проблемы совместного проживания с другими студентами, конфликты в группе, проблемы в отношениях с близкими. На формирование эмоциональной устойчивости субъекта влияет не только наследственность, но и воспитание. Здесь мы можем, например, обратиться к пособию Г.Ю. Гольевой (Golyeva, 2021), в котором можно обнаружить анализ многих трудов, посвященных феномену эмоциональной устойчивости, к исследованию Е.И. Печеневской (Pechenevskaya, 2016) и т.п. Таким образом, можно утверждать, что эмоциональная устойчивость чаще свойственна взрослым людям, выросшим в семьях, где царят взаимопонимание и поддержка. Семья, воспринимаемая как источник не столько материальной, сколько эмоциональной поддержки является одним из условий, которые важны студентам, живущим отдельно от родителей для того, чтобы их эмоциональная устойчивость оставалась высокой даже в стрессовых ситуациях. Если эмоционально устойчивые студенты начинают обращать внимание на свою вспыльчивость, более свойственную лицам с высоким нейротизмом, вероятно, происходят какие-то стрессогенные ситуации в контексте учебной деятельности, которые способны вывести даже спокойных испытуемых из равновесия.

У студентов с высоким уровнем нейротизма значимых для них стресс-факторов больше, и они отличаются от тех, на которые обращают внимание студенты с низким нейротизмом. В отличие от эмоционально устойчивых студентов фактор

«жизнь вдали от семьи» не является сильным стрессогенным стимулом, что может служить свидетельством того, что эмоционально неустойчивые респонденты в меньшей степени ценят и чувствуют семейную поддержку. Высокой стрессогенностью для лиц с высоким нейротизмом обладают субъективное ощущение недостаточности материальных средств (нехватка денег), проблемы в коммуникативной сфере и в личной жизни, собственная пассивность. Все эти факторы отражают нехватку энергетической составляющей – материальной, поддержки со стороны других людей, внутренних ресурсов. Этот факт вполне соответствует исследованиями В.А. Плахтиенко (Plakhtienko & Bludov, 1983), упоминавшим о том, что эмоциональная устойчивость и объём нервно-психической энергии человека имеют прямую взаимосвязь. Сравнительный анализ показал стремление эмоционально неустойчивых студентов чаще упоминать стрессогенность головных болей, а также простудных заболеваний и заболеваний носоглотки. Склонность к заболеваниям так же может свидетельствовать о недостаточности внутренних ресурсов организма.

Говоря о взаимозависимости различных видов учебной мотивации и интенсивности переживания стресса учебной деятельности в результате воздействия различных стресс-факторов, можно отметить существенные различия в структуре взаимосвязей в двух исследуемых группах. В первую очередь, заметим, что у всех видов учебной мотивации, как в случае внутренней мотивации (познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития), так и в случае внешних видов мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная мотивация, экстернатальная мотивация) и даже при амотивации у лиц с низким нейротизмом наблюдается существенно больше достоверных взаимосвязей с различными стресс-факторами, создающими напряженность в учебном процессе. Выявлено также, что одни и те же мотивации в двух исследуемых группах почти всегда связаны с разными факторами. Более того, когда речь идёт о внутренних, наиболее важных в учебном процессе мотивациях, обнаружено, что в группе с высоким нейротизмом связи, в основном, положительные, в то время как в группе с низким нейротизмом – отрицательные. Соответственно, у эмоционально устойчивых студентов можно с большей уверенностью прогнозировать успех в развитии познавательной мотивации, мотивации достижения и мотивации саморазвития при использовании психолого-педагогических методов коррекции, приводящих к снижению значимости стресс-факторов, непосредственно связанных с этими видами мотиваций. У эмоционально неустойчивых, наоборот, актуализировать внутренние учебные мотивации можно, применяя приёмы для усиления значимости определённых стресс-факторов. Тем не менее, из-за отсутствия достоверных взаимосвязей с большим количеством стресс-факторов, прогнозировать успех в развитии внутренних мотиваций у лиц с высоким нейротизмом сложнее, чем у эмоционально устойчивых респондентов.

Поскольку в исследовании рассматриваются взаимосвязи, то можно говорить и о том, что в двух исследуемых группах можно использовать и психолого-педагогические приёмы, направленные на изменение актуальности для учащихся того или иного вида мотивации с целью снижения общего стресса учебной деятельности. Причём для лиц с различным нейротизмом специальное усиление или ослабление разных видов мотиваций (внутренних и внешних) будет иметь разные последствия с точки зрения субъективного восприятия стресса учебной деятельности.

Как известно, хронический стресс часто отражается на физическом состоянии человека. Об этом свидетельствуют многочисленные исследования. В частности, можно обратиться к работам Д.И. Исаева (Isaev, 2005), Д.Б. Колесникова с колле-

гами (Kolesnikov et al., 2014) и др. Результаты данного исследования показали, что в обеих группах испытуемых для всех видов мотиваций и для амотивации имеются связанные с ними психосоматические и соматические симптомы. Эти симптомы различны в зависимости от уровня нейротизма испытуемых. У студентов с высоким нейротизмом с познавательной мотивацией напрямую связаны повышение температуры тела, простуды и заболевания носоглотки, с мотивацией достижения – плохой аппетит, с мотивацией саморазвития – гипотония. У студентов с низким нейротизмом имеются отрицательные связи у мотивации познания с плохим аппетитом и аллергическими реакциями, у мотивации достижения – с аллергическими реакциями, у мотивации саморазвития – с плохим аппетитом, перееданием, гипертонией и аллергическими реакциями. Очевидно, что эмоционально устойчивые респонденты, в целом, значительно реже испытывают сильные стрессы учебной деятельности, тем не менее, и они могут переживать как ситуативный, так и хронический стресс большой интенсивности. В этом случае системообразующим фактором для них является стресс-фактор «аллергические реакции». Вероятность развития аллергических реакций у эмоционально устойчивых студентов тем выше, чем меньше любая из внутренних мотиваций учебной деятельности. Если же все эти три вида мотиваций одновременно, по какой-то причине, уменьшаются и усиливается амотивация – риск испытывать симптомы аллергии ещё больше увеличивается. Иными словами, возникновение признаков аллергии у студентов с низким нейротизмом может служить одним из признаков снижения заинтересованности в учёбе.

Если рассматривать внешние мотивации, то и тут выявляются различия в структуре их взаимосвязей с симптомами, отражающими проблемы со здоровьем. Но в этом случае в обеих группах - положительные связи. У эмоционально неустойчивых респондентов мотивация самоуважения тем выше, чем чаще стрессом являются головные боли, интроецированная мотивация тем сильнее, чем чаще наблюдаются проблемы со сном, экстернальная мотивация тем сильнее, чем сильнее ощущение скованности в мышцах. У эмоционально устойчивых студентов мотивация самоуважения тем сильнее, чем сильнее выражены переедание, гипотония и ощущение скованности мышц, интроецированная мотивация тем сильнее, чем сильнее проблемы со сном и сильнее стресс из-за головных болей, экстернальная мотивация тем сильнее, сильнее стресс из-за проблем с сердцем.

В данной статье описываются результаты исследования, полученные на достаточно большой выборке студентов. В то же время, говорить, что обнаруженные и описанные закономерности присущи, в целом, студентам с разным уровнем нейротизма, рано. Если выделенные нами закономерности присущи студентам с гуманитарной направленностью, то будут ли эти закономерности характерны для учащихся, склонных к естественным или математическим? То есть, существует ли влияние склонности к тому или иному типу мышления на характер исследуемых нами взаимосвязей? Или же возможно полагать, что нейротизм, являясь одной из базовых индивидуально-психологических характеристик, будет определять характер взаимосвязей между интенсивностью переживания стресса в различных ситуациях и различными аспектами мотивации учебной деятельности студентов независимо от типа мышления? Влияет ли принадлежность к мужскому или женскому полу на характер взаимосвязей? Эти вопросы остаются пока открытыми.

Заключение

Как правило, общая мотивация к учебной деятельности каждого студента складывается из целого ряда мотивационных составляющих, интенсивность и харак-

тер взаимодействия которых порождают определённый вектор, способствующий или тормозящий успешное усвоение учебного материала и характер учебной деятельности, в целом. Обучение более успешно, если у учащихся доминируют мотивации, отнесённые к категории внутренней мотивации учебной деятельности, обусловленные собственными внутренними потребностями в получении образования именно в той профессиональной сфере, которая была изначально выбрана при поступлении в вуз. Отсюда напрашивается вывод о необходимости разработки психолого-педагогических способов актуализации именно внутренних типов мотивации для улучшения успеваемости и формирования профессиональной грамотности студентов.

Данное исследование показывает, что эмоциональная устойчивость влияет как на представления студентов о силе стрессогенности различных факторов, которые прямо или косвенно сопровождают учебный процесс, так и на структуру взаимосвязей между различными типами учебной мотивации и стресс-факторами.

Было показано, что необходимо соблюдать определённый баланс между актуализацией внутренних мотиваций у студентов с помощью различных приёмов и корректировкой отношения к стресс-факторам учебной деятельности. Причём важно, при этом, учитывать уровень эмоциональной устойчивости респондентов. Так, вероятность усиления внутренней мотивации учебной деятельности и снижения уровня амотивации за счёт разработки специальных мер по снижению интенсивности воздействия определённого ряда стресс-факторов может быть больше у эмоционально устойчивых студентов. Для эмоционально неустойчивых существуют некоторые стресс-факторы, осознание которых и усиление общего напряжения, связанного с ними, наоборот, будут способствовать развитию упомянутых выше продуктивных мотиваций.

Возникновение некоторых проблем, касающихся состояния здоровья студентов, может служить одним из признаков ослабления внутренней мотивации к учёбе у студентов с низким нейротизмом. Напротив, у студентов с высоким нейротизмом, появление ряда признаков физического неблагополучия может быть свидетельством усиления внутренней мотивации.

Очевидно, что нет необходимости разрабатывать специальные психолого-педагогические приёмы для усиления интроецированной мотивации, основанной на ложном чувстве долга и экстеральной мотивации, как способе избегать проблем, связанных с давлением со стороны окружающих людей. Тем более это касается амотивации. Зато есть смысл в снижении уровня этих видов мотиваций с целью актуализации внутренней мотивации. Это также возможно осуществить с помощью коррекции восприятия студентами интенсивности воздействия различных стресс-факторов, связанных с учебной деятельностью, с учетом их нейротизма.

В целом, исследование служит ещё одним доказательством необходимости применения и дальнейшей разработки эксклюзивных психолого-педагогических методов с целью повышения эмоциональной устойчивости определённой категории студентов. Также, полученные данные могут быть полезными при разработке индивидуально-ориентированных психолого-педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, повысить у студентов стрессоустойчивость к некоторым стресс-факторам учебной деятельности и, тем самым, укрепить их физическое и психологическое здоровье, и, с другой стороны, обеспечить развитие тех видов мотивации, которые позволят студентам получить необходимые профессиональные компетенции в полной мере.

Об этике и конфликте интересов

Сбор эмпирических данных проводился при добровольном согласии студентов в режиме «инкогнито». Конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Аврамова, Т. И. Сравнительный анализ эмоциональной устойчивости у юношей и девушек студентов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-1. – С. 301–304.
- Алексеева, Е. Е. Изучение эмоциональной устойчивости у студентов педагогических и психологических специальностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2012. – № 145. – С. 114–122.
- Артохова, Т. Ю., Петров, Т.И., Бенькова, О. А., Федорова Е. П. Учебная деятельность как фактор возникновения стресса у студентов // Вестник Карасноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. – 2020. – Т. 52. – №2. – С. 145–155. – DOI:10.25146/1995-0861-2020-52-2-208
- Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- Бурлачук, Л. Ф., Морозов С. М. Айзенка личностные опросники / Словарь - справочник по психодиагностике. – Киев: «Наукова Думка», 1989. – 197 с.
- Гольева, Г. Ю. Формирование эмоциональной устойчивости личности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – 105 с.
- Гордеева, Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 4. – С. 96–107.
- Гринберг, Дж. Управление стрессом. 7-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
- Дьячкова, Е. С., Хватова, М. В., Влияние образовательной среды на психологическое здоровье студентов разных специальностей в процессе обучения // Психологическая наука и образование. – 2006. – Т. 11. – №3. – С. 74–88.
- Ильин, Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб.: Питер, 2004. – 701 с.
- Исаев, Д. Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
- Карякина, С. Н. Характеристика учебного стресса студентов младших и старших курсов высшего учебного заведения // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2010. – №3-2. – С. 210–216.
- Колесников, Д. Б., Рапопорт, С. И., Вознесенская, Л. А. Современные взгляды на психосоматические заболевания // Клиническая медицина. – 2014. – Т. 92. – №7. – С. 12–18.
- Кудринская, Л. А., Кубаев, В. С. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза // Социологические исследования. – 2012. – № 3. – С. 145–150.
- Лазарус, Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / Под ред. Л. Леви. – Л.: Медицина, 1970. – С. 178–208.
- Малошонок, Н. Г., Семенова, Т. В., Терентьев, Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. – 2015. – №3. – С. 92–117. – DOI:10.17323/1814-9545-2015-3-56-85
- Матюшкина, Е. Я. Учебный стресс у студентов при разных формах обучения // Консультативная психология и психотерапия. – 2016. – Т. 24. – № 2(91). – С. 47–63. – DOI:10.17759/crr.2016240204
- Питкевич, М. Ю. Психофизиологическая оценка влияния стресс-факторов различного генеза на уровень стрессоустойчивости учащихся высшей школы // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 6(61). – С. 248–250.
- Плахтиенко, В. А., Блудов, Ю. М. Надежность в спорте. – М.: Физ. и спорт, 1983. – 176 с.
- Русалов, В. М. Опросник структуры темперамента: Методическое пособие. – М.: Институт психологии АН СССР, 1990. – 60 с.
- Семенова, Т. В. Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // Высшее образование в России. – 2016. – № 7. – С. 25–37.

- Смирнов, А. В. Понятие и содержание учебной мотивации студентов вуза // В мире научных открытий. – 2011. – № 2(14). – С. 218–223.
- Харламенкова, Н. Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций // Психологический журнал. – 2019. – Т. 40. – № 1. – С. 28–37.
- Чербиева, С. В. Особенности влияния учебного стресса на студенческую жизнь обучающихся разных курсов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2022. – № 4(206). – С. 607–615. – DOI:10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p607-615
- Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2012. – 256 с.
- Goldberg, L. R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons // Review of personality and social psychology / Ed. by L. Wheeler. – Beverly Hills: Sage, 1981. – Vol. 2. – P. 141–165.
- Lazarus, R. S. Cognitive and personality factors underlying threat and coping // Psychological stress / Ed. by M. H. Appley, R. Trumbull. – N.Y.: Applcton Century Crofts, 1967. – P. 11–21.
- Norman, W. T. (1963). Toward an Adequate Taxonomy of Personality Attributes: Replicated Factor Structure in Peer Nomination Personality Ratings // The Journal of Abnormal and Social Psychology. – Vol. 66. – No. 6. – P. 574–583.
- Savage, N., Birch, R., Noussi, E. Motivation of engineering students in higher education // Engineering Education Journal of the Higher Education Academy. – 2011. – Vol. 6. – No. 2. – P. 39–46. – DOI:10.11120/ened.2011.06020039

References

- Alekseeva, E. E. (2012). A study of emotional stability of students of pedagogical and psychological professions. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 145, 114–122.
- Artyukhova, T. Yu., Petrov, T. I., Benkova, O. A., & Fedorova, E. P. (2020). Educational activity as a stress factor among students. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'yeva – Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev*, 52(2), 145–155. <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-52-2-208>
- Avramova, T. I. (2021). Comparative analysis of emotional stability of student boys and girls. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya – Problems of Modern Pedagogical Education*, 70-1, 301-304.
- Bozhovich, L. I. (1968). *Personality and its development in childhood*. Prosveshcheeniye.
- Burlachuk, L. F., & Morozov, S. M. (1989). *Eysenck Personality Questionnaire. Reference book on psychodiagnosics*. Naukova Dumka.
- Cherbieva, S. V. (2022). Features of influence of educational stress on the student life of students of different courses. *Uchenye zapiski universiteta imeni P F Lesgafta*, 4(206), 607-615. <https://doi.org/10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p607-615>
- Diachkova, E. S., & Khvatova, M. V. (2006). The influence of educational environment on psychological health of students of different professions in the process of education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education* 11(3), 74–88.
- Goldberg, L. R. (1981). Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In L. Wheeler (Ed.), *Review of Personality and Social Psychology*, 2, 141–165.
- Golyeva, G. Yu. (2021). *Formation of emotional stability of the personality*. ZAO “Biblioteka A. Millera”.
- Gordeeva, T. O., Sychev, O. A., & Osin, E. N. (2014). “Academic motivation scales” questionnaire. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 35(4), 96–107.
- Greenberg, J. (2002). *Comprehensive stress management* (7th ed.). Piter.
- Ilyin, E. P. (2004). *Psychology of individual differences*. Piter.
- Isaev, D. N. (2005). *Emotional stress, psychosomatic and somatopsychic disorders in children*. Rech.
- Karyakina, S. N. (2010). Characteristics of stress in the process of study of junior and senior courses students of higher education establishments. *Uchenyye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye i sotsial'nyye nauki – Scientific notes of the Oryol State University. Series: Humanities and social sciences*, 3-2, 210–216.

- Kharlamenkova, N. E. (2019). The concept of psychological safety and its justification from different scientific perspectives. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological journal*, 40(1), 28–37.
- Kolesnikov, D. B., Rapoport, S. I., & Voznesenskaya, L. A. (2014). Current views of psychosomatic diseases. *Klinicheskaya meditsina – Clinical Medicine*, 92(7), 12–18.
- Kudrinskaya, L. A., & Kubarev, V. S. (2012). Features of academic motivation of technical university students. *Sotsiologicheskije issledovaniya – Sociological research*, 3, 145–150.
- Lazarus, R. S. (1967). Cognitive and personality factors underlying threat and coping. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Psychological Stress* (pp. 11–21). Applcton Century Crofts.
- Maloshonok, N. G., Semenova, T. V., & Terentev, E. A. (2015). Academic motivation among Students of Russian Higher Education Establishments: Introspection. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 92–121. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2015-3-92-121>
- Norman, W. T. (1963). Toward an adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(6), 574–583.
- Pitkevich, M. Yu. (2016). Psychophysiological assessment of stress factors' influence of various genesis on the level of students' stress resistance. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of Science, Culture, Education*, 6(61), 248–250.
- Plakhtienko, V. A., & Bludov, Yu. M. (1983). *Reliability in sports*. Fiz. i sport.
- Rusalov, V. M. (1990). *Questionnaire for the structure of temperament: methodological guide*. Institut psikhologii AN SSSR.
- Savage, N., Birch, R., & Noussi, E. (2011). Motivation of engineering students in higher education. *Engineering Education Journal of the Higher Education Academy*, 6(2), 39–46. <https://doi.org/10.11120/ened.2011.06020039>
- Semenova, T. V. (2016). The effect of academic motivation on achievement: A role of academic activity. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 7, 25–37.
- Shcherbatykh, Yu. V. (2012). *Psychology of stress and methods of correction* (2nd rev. ed.). Piter.
- Smirnov, A. V. (2011). Concept and the maintenance of educational of students of high school. *V mire nauchnykh otkrytiy – In the World of Scientific Discoveries*, 2(14), 218–223.

УДК 37.04

Внедрение адаптивного обучения в университете: кейс УрФУ реализации дисциплины «Иностранный язык»

Виола А. Ларионова¹, Наталья В. Гончарова², Людмила В. Дайнеко³,
Федор Д. Ковалев⁴

¹ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

E-mail: v.a.larionova@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2132-5176>

² Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

E-mail: n.v.goncharova@urfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8133-8289>

³ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

E-mail: l.v.daineko@urfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0062-2611>

(Автор, отвечающий за корреспонденцию)

⁴ Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина,
Екатеринбург, Россия

E-mail: f.d.kovalev@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8441-8665>

DOI: 10.26907/esd.19.1.09

EDN: PRKFAL

Дата поступления: 30 января 2023; Дата принятия в печать: 9 августа 2023

Аннотация

Цифровизация образовательной среды и индивидуализация обучения являются основными мировыми трендами трансформации образования. Формирование индивидуальной траектории обучения для каждого студента и повышение эффективности его учебной деятельности с учетом входного уровня знаний и навыков, индивидуальных особенностей восприятия информации и скорости освоения новых знаний становится возможным благодаря цифровым технологиям. Инструменты учебной аналитики, используемые для анализа данных цифрового следа обучающегося на последующих этапах освоения курса, но и выстраивать наиболее оптимальный путь достижения обучающимся целевых результатов обучения, реализуя принципы адаптивного обучения. Целью данной работы является разработка и практическая апробация методики адаптивного обучения при реализации учебной дисциплины в университете. Разработанная методика адаптивного обучения основана на использовании инструментов анализа данных для формирования уникальной для каждого студента индивидуальной учебной траектории в рамках изучения курса «Иностранный язык». На выборке в 5 154 студента проведен сравнительный анализ различных моделей обучения. Сделан вывод о преимуществе адаптивного обучения, реализуемого в смешанной модели, которая предполагает активную роль преподавателя в части мониторинга успешности студента и принятия решений на основе рекомендаций системы. Успешный опыт апробации методики адаптивного обучения

на примере реализации дисциплины «Иностранный язык» свидетельствует о практической значимости результатов исследования и возможности их использования для внедрения адаптивного обучения в вузах.

Ключевые слова: адаптация, адаптивное обучение, индивидуальные учебные траектории, цифровизация образовательного процесса, смешанное обучение, высшее образование.

Introduction of Adaptive Learning at the University: UrFU Case of Implementing “Foreign Language” Discipline

Viola Larionova¹, Natalia Goncharova², Liudmila Daineko³, Fjodor Kovalev⁴

¹ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

E-mail: v.a.larionova@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2132-5176>

² Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

E-mail: n.v.goncharova@urfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8133-8289>

³ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

E-mail: l.v.daineko@urfu.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0062-2611>

(Corresponding author)

⁴ Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia

E-mail: f.d.kovalev@urfu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-8441-8665>

DOI: 10.26907/esd.19.1.09

EDN: PRKFAL

Submitted: 30 January 2023; Accepted: 9 August 2023

Abstract

Digitalization of learning environment and learning individualization are among the key global trends of education transformation. Digital tools allow designing individual learning path for each student, and improving learning efficiency by considering entrance levels of skills and knowledge, personal specifics of information perception, and speed of acquiring new knowledge. Learning analytics tools are used to analyze student digital footprint data in order to not only forecast student success of failure at the following stages of the course, but to design the most optimal path to desired learning results through the use of adaptive learning tools. The current research was aimed at developing and testing an adaptive learning method for teaching of a University foreign language course. The adaptive learning method uses analysis tools to form unique individual learning trajectory for each student. Comparative analysis of different learning models was performed using data for 5,154 students. Conclusions were made on the advantages of adaptive learning and mixed learning model with active teacher's role in student success monitoring. Successful experience of testing the adaptive learning method for teaching foreign language demonstrates practical value of research results, and allows their further use for implementing adaptive learning in higher education institutions.

Keywords: adaptation, adaptive learning, individual educational trajectories, digitalization of the educational process, blended learning, higher education.

Введение

Переход от традиционной модели массового обучения, предполагающей единый учебный план для всех обучающихся по образовательной программе и ориентированной на «среднего» студента, способного освоить этот план, к индивидуализированному обучению с активным участием обучающихся в формировании своей траектории в рамках выбранной образовательной программы становится приоритетом в развитии высшего образования (Daineko et al., 2021). Благодаря широкому внедрению цифровых технологий возникают технологические предпосылки для управления обучением десятков тысяч студентов, каждый из которых следует индивидуальному учебному плану, включающему помимо обязательных дисциплин широкий спектр вариативных модулей под разные профессиональные задачи (Pesha, 2022). Индивидуализация образовательной траектории позволяет каждому студенту получить уникальный набор компетенций, а также повысить конкурентоспособность на рынке труда.

Для адаптации учебного процесса под потребности и способности каждого обучающегося необходимы цифровые решения, позволяющие в автоматическом или полуавтоматическом режиме выстраивать индивидуальные траектории на основе анализа цифрового следа и обеспечивать достижение целевых результатов обучения. Здесь и далее термин «адаптация» (от лат. *adapto* — приспособливать) трактуется авторами как подстраивание процесса обучения под индивидуальные особенности обучающегося, включая уровень входных знаний, способности к обучению, скорости освоения материала и другие индивидуальные характеристики студента. В данном исследовании авторы сконцентрировали внимание на адаптации учебного процесса в рамках реализации отдельных дисциплин образовательной программы.

Объектом исследования является процесс адаптации учебного процесса под индивидуальные способности и запросы студентов при реализации академической дисциплины в университете.

Целью исследования является разработка и практическая апробация оригинальной методики смешанного адаптивного обучения, отличающейся использованием инструментов интеллектуального анализа данных для формирования рекомендаций по выстраиванию индивидуальной учебной траектории студента и активной ролью преподавателя в части мониторинга успешности обучающихся и принятия решений на основе рекомендаций системы.

Поставленная цель исследования определила следующую структуру работы. Обзор различных подходов к реализации адаптивного обучения и практик внедрения адаптивных технологий в образовательный процесс обеспечивает теоретическую базу для дальнейшего исследования, дает оценку актуальности и проработанности проблемы. Для обобщения положительных и отрицательных сторон существующих моделей адаптивного обучения приводится их сравнительный анализ. В следующем разделе описывается разработанная авторами оригинальная методика реализации смешанного адаптивного обучения и процессная схема выстраивания индивидуальных учебных траекторий на основе интеллектуального анализа данных цифрового следа обучающихся с активным участием преподавателя. Далее приводятся результаты практической апробации разработанной методики на выборке в 5 154 студента первого курса университета, изучающих курс «Иностранный язык». На основе сравнения различных моделей реализации дисциплины с точки зрения достижения студентами результатов обучения сделан вывод о преимуществе смешанной модели адаптивного обучения с участием преподавателя над традиционной и смешанной неадаптивной моделями. В заключении подчеркивается

практическая значимость результатов исследования, что говорит о возможности распространения предложенной методики в образовательной деятельности вузов для достижения студентами более высоких образовательных результатов и обеспечения их индивидуально-дифференцированного развития.

Обзор литературы

В Российской Федерации на законодательном уровне закреплены свобода выбора образования согласно склонностям и потребностям, в Федеральном законе «Об образовании в РФ» подчеркивается необходимость создания условий для самореализации каждого человека и адаптации образовательной траектории к уровню подготовки, особенностям, способностям и интересам человека¹. Следует отметить, что требование адаптивности образования было установлено и в предыдущем законе «Об образовании»², однако термин «адаптация» на законодательном уровне не утвержден.

В основе образования на протяжении долгого времени лежала когнитивная модель (Karnyushin, 2008), содержащая установку на предметные программы и фиксированные результаты, отбор талантливых детей и их последующее углубленное обучение. Начиная с 1990-х годов формируется личностно-ориентированная система образования (Varganyan & Kandybovich, 2000), основанная на дифференцированном подходе к каждому обучающемуся, развитию его индивидуальности, уникальности, неповторимости и самореализации. Следует отметить, что многие исследователи рассматривают возможности адаптивного обучения в качестве инструмента, повышающего эффективность образовательного процесса. Появление новых цифровых технологий и платформенных решений позволяет реализовать индивидуальный подход к обучению без увеличения нагрузки преподавателей. По мнению П. Келли, Х. Коутса и Р. Нейлора, онлайн-образование открывает новые возможности для обогащения образовательного опыта и улучшения академических результатов каждого студента, а образовательные учреждения получают возможность на основе образовательной аналитики яснее представить себе индивидуальные особенности студентов и помочь каждому добиться успеха, а в перспективе сформировать индивидуальную, адаптивную и изменяющуюся образовательную среду для каждого студента (Kelly et al., 2016).

Существует много различных подходов к реализации адаптивного обучения. Так, И. А. Кречетов и В. В. Романенко рассматривают практическую реализацию методов и технологий адаптивного обучения для построения оптимальной траектории изучения студентом модулей электронного курса (Krechetov & Romanenko, 2020). Khosravi, Sadiq, и Gasevic делятся опытом внедрения адаптивной системы обучения RiPPLE, в результате которого было выявлено, что привлечение студентов к созданию учебных ресурсов является эффективным способом использования их творческого потенциала с одновременным ростом результатов обучения. По мнению исследователей, адаптивное обучение помогает студентам лучше понять собственные потребности в обучении, а расширение возможностей преподавателей с помощью образовательных инструментов, аналитики и технической поддержки может улучшить практику преподавания (Khosravi et al., 2020). Н. И. Наумкин с кол-

¹ Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 04.07.2022).

² Закон Российской Федерации от 10.07.1992 г. № 3266-1 «Об образовании» // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 04.07.2022).

легами, рассматривая модель индивидуальных образовательных траекторий для образования инженерных кадров, разработали алгоритм ее создания с использованием концептуально-целевого, нормативно-организационного, проектно-технологического, рефлексивно-оценочного и коррекционного компонентов (Naumkin et al., 2021). В. И. Токтарова и Д. Р. Маматов предложили применять адаптивное обучение, основываясь исключительно на познавательных стилях обучающихся (Toktarova & Mamatov, 2015). Ю. В. Вайнштейн с коллегами разработали трехступенчатую систему адаптации учебного контента (Vainshtein et al., 2017).

Важным вопросом является эффективность внедряемых в образовательный процесс адаптивных технологий. М. Лиу с коллегами, исследуя влияние адаптивных учебных интервенций на обучение студентов (Liu et al., 2017), выяснили, что преподаватели осознают преимущества адаптивного обучения, но экспериментальные исследования в этой области весьма ограничены. При исследовании адаптивного обучения на четырех университетских курсах они выявили, что лишь в одном курсе адаптивное обучение привело к приращению результатов обучения, при этом студенты признали опыт в целом положительным. Wang et al., изучая эффективность адаптивного обучения школьников, пришли к выводу, что ученики, которым в случайном порядке было предложено использовать адаптивную систему Squirrel AI Learning, продемонстрировали более высокие результаты по математике, чем ученики, которым в случайном порядке было предложено обучение под руководством учителей-экспертов. (Wang et al., 2023). С. С. Миронцева с коллегами, изучая интеграцию элементов персонализации обучения в электронный образовательный контент курса иностранного языка, на выборке в 100 студентов разработали сценарий прохождения курса, доказав эффективность этого инструмента в контексте смешанного формата обучения (Mirontseva et al., 2022). По мнению В. Г. Маняхиной, смешанное обучение может быть эффективным при условии использования модульного подхода для построения индивидуальных образовательных траекторий, включающего проектирование модулей с учетом условий избыточности, нелинейности, адаптивности и открытости (Manyakhina, 2022). Soltani A. и Izquierdo A. считают, что для успешного обучения и принятия решений при реализации адаптивного обучения требуется оценивать ожидаемую неопределенность (связанную с изменчивостью результатов) и неожиданную неопределенность (связанную с изменчивостью среды) (Soltani & Izquierdo, 2019). Исследователи отмечают, что быстрый рост цифровых технологий стимулирует активное развитие адаптивного обучения, однако практическое внедрение и эмпирическая оценка моделей адаптивного обучения отстает от огромного количества разработанных теорий адаптивного обучения (Vandewaetere et al., 2011).

Несмотря на множество теоретических и прикладных исследований в данной области, экспериментального подтверждения эффективности той или иной модели адаптивного обучения в литературе практически не встречается, а немногие эксперименты, описанные в вышеупомянутых работах, проведены на небольших выборках и не позволяют делать статистически значимые выводы.

Методы исследования

Авторами проведен сравнительный анализ существующих моделей реализации адаптивного обучения: индивидуальное офлайн-обучение с преподавателем и адаптивное онлайн-обучение. После изучения достоинств и недостатков этих моделей авторами была предложена собственная модель адаптивного обучения.

Для апробации была выбрана дисциплина «Иностранный язык». В УрФУ студенты изучают иностранный язык на всех неязыковых специальностях на пер-

вом курсе бакалавриата и специалитета в течение двух семестров, что позволяет оценить эффективность разработанной методики на большой выборке студентов за один учебный год.

В рамках апробации формирование индивидуальной учебной траектории осуществлялось исходя из уровня входных знаний и навыков обучающихся по иностранному языку. Входной контроль проводился на основе специально разработанного преподавателями, реализующими дисциплину, диагностирующего теста Placement test. Выборка для исследования была сформирована из поступивших в 2020 году на первый курс 9 701 человек (за исключением магистрантов, студентов языковых специальностей, заочной формы обучения и поступивших в филиалы) и составила 5 154 студентов, прошедших входной диагностирующий тест.

Следует отметить, что цель и задачи обучения иностранному языку общие для всех студентов университета, так как эта дисциплина входит в «ядро» – блок дисциплин, которые осваивает каждый студент. Однако банк заданий, на котором студенты осваивают различные навыки, отличен для разных направлений обучения (естественно-научное, техническое, гуманитарное и др.) и включает профессиональную терминологию, специфичную для этих направлений.

В рамках апробации методики реализации адаптивного обучения сравнивались результаты итогового тестирования студентов, изучающих иностранный (английский) язык с использованием разных моделей обучения, с целью выявления наиболее эффективной модели, обеспечивающей максимальное приращение языковых навыков. Данные о результатах обучения и учебных активностях были выгружены из БРС университета и LMS-системы Moodle, на которой проходило обучение в смешанных моделях. Для традиционной модели учитывались данные о посещении занятий, результаты текущего контроля, зачета и экзамена. Для смешанной и смешанной адаптивной модели дополнительно учитывались количество обращений к компонентам онлайн-курса и результаты выполнения заданий онлайн-курса. Для смешанной адаптивной модели дополнительно учитывались переходы к заданиям смежных уровней сложности в процессе обучения.

Обработка результатов проводилась на основе методов описательной статистики. По результатам итогового тестирования студентов была проведена оценка эффективности предложенной методики реализации адаптивного обучения на основании сопоставления результатов освоения дисциплины «Иностранный язык» в разных моделях обучения.

Анализ моделей адаптивного обучения

Под адаптивным обучением понимают процесс предоставления обучающемуся индивидуального опыта, в ходе которого происходит динамическая настройка (приспособление) траектории обучения под знания и навыки обучающегося с помощью своевременной обратной связи, педагогических приемов и образовательных ресурсов. В этом смысле самой эффективной адаптивной моделью является индивидуальное оффлайн-обучение один на один с преподавателем, который на каждом шаге обучения гибко корректирует траекторию обучающегося с учетом текущего уровня его знаний, способностей, потребностей, особенностей. Интенсивность обучения напрямую зависит от возможностей обучающегося, но обычно она выше, чем при групповых занятиях, так как, находясь наедине с преподавателем, обучающийся полностью погружается в образовательный процесс, может задать вопрос и получить немедленную обратную связь. Основными недостатками данной модели являются высокая стоимость, низкий уровень самостоятельности обучающегося в освоении новых знаний и отсутствие групповых форм обучения,

способствующих развитию мягких навыков. Обычно эта модель используется непродолжительное время для ликвидации пробелов в знаниях и навыках по отдельным предметам или для подготовки к экзаменам. Адаптацию обучения осуществляет преподаватель в ручном режиме на основании результатов выполнения заданий и поступающих от обучающегося вопросов. Опытный преподаватель может реализовывать адаптивное обучение в малых группах (3-5 человек), уделяя каждому обучающемуся достаточное внимание и предоставляя индивидуальные задания, но при увеличении количества человек в группе эффективность обучения резко падает.

Противоположностью индивидуального оффлайн-обучения является адаптивное онлайн-обучение. Данная модель может быть реализована при наличии технологической платформы адаптивного обучения и специально разработанного учебного контента с качественными контрольно-измерительными материалами. Она может быть достаточно эффективной, так как опирается на большой массив собираемых на платформе данных об учебных активностях, темпе обучения и достижениях обучающихся. В процессе обучения цифровой след анализируется на основе статистических методов и алгоритмов машинного обучения. В зависимости от входного уровня знаний и навыков слушателей, их активности и текущего прогресса система автоматически выстраивает индивидуальную учебную траекторию, предлагая учебный контент и тестовые материалы внутри темы. Адаптивная модель онлайн-обучения позволяет управлять процессом обучения: задавать контрольные точки и процедуры проверки знаний, анализировать полученные умения и навыки обучающихся, рекомендовать последующие шаги обучения, прогнозировать успешность слушателей. Преимуществами этой модели являются следующие: использование различного типа контента (презентации, тесты, аудио-видеоматериалы, чат), что позволяет подобрать формат представления информации под различные стили обучения; неограниченный доступ к материалам и возможность их многократно пересматривать; возможность выбирать удобное время, место, собственный темп, график и сроки обучения; доступная стоимость. Недостатки модели – в асинхронном формате обучения и отсутствии личного контакта с преподавателем, индивидуальных проблемах с самоорганизацией и прокрастинацией, нерегулярности занятий, отсутствии привязки контрольных мероприятий и итоговой аттестации к конкретным датам. Адаптация процесса обучения осуществляется полностью в автоматическом режиме на основании инструментов интеллектуального анализа данных цифрового следа. При всей технологичности процесса обучения этой модели недостает мотивационного стимулирования слушателей в связи с недостатком личного контакта с преподавателем, что существенно снижает успешность обучения.

Исходя из преимуществ и недостатков рассмотренных моделей авторы предлагают в качестве альтернативы смешанную модель адаптивного обучения: адаптивное онлайн-обучение с участием преподавателя. Эта модель предполагает наличие адаптивного электронного курса на LMS-платформе для реализации части учебных занятий в формате онлайн-обучения, а также очные занятия с преподавателем. Это позволяет нивелировать недостатки онлайн-обучения и привнести достоинства индивидуального обучения с преподавателем. Результаты интеллектуального анализа цифрового следа в электронной информационно-образовательной среде позволяют преподавателю получить информацию о текущих достижениях обучающихся, выявить причинно-следственные связи между их активностями и результатами обучения, проанализировать знаниевые и навыковые разрывы и на основе рекомендаций системы скорректировать индивидуальные учебные траектории.

В процессе освоения курса преподаватель взаимодействует с обучающимися через сервисы электронной информационно-образовательной среды и на очных занятиях, в ходе которых он оказывает консультационную поддержку и мотивирует обучающихся, помогает им спланировать дальнейшие шаги в обучении с учетом индивидуальных особенностей таким образом, чтобы каждый достиг высоких результатов обучения, занимаясь в индивидуальном темпе в рамках заданных сроков обучения.

Адаптация процесса обучения осуществляется на основе данных учебной аналитики на LMS-платформе и обратной связи от обучающихся в процессе очного взаимодействия с преподавателем. В ходе онлайн-обучения система накапливает цифровой след обучающегося, представляет результаты анализа данных в графическом виде (например, периоды активности обучающихся, количество попыток сдачи тестов, прогресс отдельных обучающихся на фоне средних групповых показателей и т. д.), рекомендует дальнейшие шаги обучения, предлагая перейти к следующему уровню сложности или к следующей теме, вернуться на предыдущую ступень и т. д. На основе рекомендаций системы и обратной связи от обучающихся преподаватель принимает решение о дальнейших шагах обучения, выстраивая для каждого обучающегося индивидуальную учебную траекторию. Последнее добавляет элемент нерациональности в управление учебным процессом, позволяя усилить гуманистический подход в обучении. Преимуществами данной модели адаптивного обучения являются сочетание синхронного и асинхронного форматов обучения, учет индивидуальных предпочтений и возможностей обучающегося, фиксированные сроки обучения, привязка контрольных мероприятий и итоговой аттестации к определенным датам с учетом индивидуального темпа освоения материалов слушателями курса.

Методика реализации смешанного адаптивного обучения

На Рисунке 1 представлена разработанная процессная схема реализации адаптивного обучения на основе интеллектуального анализа данных цифрового следа обучающихся с активным участием преподавателя.

Активная роль преподавателя, который выступает в качестве фасилитатора обучения, заключается в мониторинге успешности обучающихся и принятии решений на основе рекомендаций системы по их дальнейшим шагам обучения. Это позволяет оптимизировать путь достижения конкретным студентом целевого уровня знаний, умений и навыков. При этом преподаватель имеет возможность использовать активные методы обучения, консультировать студентов, влиять на формирование индивидуальных учебных траекторий в процессе обучения, подстраивая их под индивидуальные особенности обучающихся. Адаптация учебного процесса осуществляется на двух уровнях: технологическом (на основе результатов учебной аналитики система выдает рекомендации по дальнейшим шагам обучения) и человеческом (преподаватель принимает решение, основываясь на рекомендациях системы и обратной связи от студентов). Главной задачей адаптивного обучения является выстраивание индивидуальной учебной траектории для каждого студента и повышение эффективности его учебной деятельности с учетом входного уровня навыков, индивидуальных особенностей восприятия информации и скорости освоения новых знаний (Goncharova et al., 2021).

Опишем процессную схему реализации методики адаптивного обучения в смешанной модели. Перед началом обучения каждый студент проходит входное тестирование для измерения уровня его знаний и навыков и анкетирование для определения целей обучения, его стиля обучения и индивидуальных предпочтений.

По каждому курсу разрабатывается набор входных тестовых заданий разного уровня сложности: начальный; средний; продвинутый. Для определения входного уровня обучающемуся предлагается тестовое задание среднего уровня сложности. Если обучающийся правильно отвечает на заданное количество вопросов среднего уровня сложности, сложность следующего задания повышается, если нет – понижается. Уровней может быть любое количество, в зависимости от курса ($i = 1 \div N$).

На следующем шаге система предоставляет обучающемуся соответствующий его уровню контент по первому модулю ($j = 1 \div M$). Выбор контента происходит в зависимости от предпочитаемого студентом способа освоения информации через разные виды учебных заданий и формы, формируя индивидуальный сценарий взаимодействия студентов с образовательным контентом и набор заданий разных уровней сложности, позволяющих активизировать сильные стороны обучающегося, запустить предпочитаемые типы познавательной активности и обеспечить свободу выбора. После изучения материалов по первому модулю система проводит промежуточный контроль. В случае успешного выполнения промежуточных контрольных заданий по первому модулю система переводит обучающегося на следующий модуль курса. После освоения обучающимся материалов по следующему модулю система снова проводит промежуточный контроль и так далее – до последнего модуля курса. После успешного прохождения всех модулей курса и успешной сдачи итогового тестирования цикл обучения по курсу заканчивается.

В случае разового неуспешного выполнения промежуточных контрольных заданий система переводит обучающегося на начало текущего модуля курса и рекомендует повторное изучение материалов модуля. В случае многократного неуспешного выполнения промежуточных контрольных заданий (при количестве повторов больше минимально возможного, но меньше максимально возможного) система переводит обучающегося на начало предыдущего модуля курса и повторное изучение материалов предыдущего модуля.

В случае многократного неуспешного выполнения промежуточных контрольных заданий (при количестве повторов больше максимально возможного), а также в случае успешного выполнения заданий по модулю нестандартным (нетривиальным) способом система проводит анализ цифрового следа (скорости усвоения учебной информации, умения обрабатывать информацию различной сложности, детализации результатов промежуточного контроля и т. д.).

На основании анализа цифрового следа преподаватель принимает решение об изменении учебной траектории: понижении или повышении уровня предоставляемого контента и/или изменении индивидуальных сценариев взаимодействия обучающегося с адаптивным контентом.

После успешного прохождения итогового контроля по курсу система проводит оценку полученных знаний, умений и навыков (ЗУН). На этом обучение по курсу заканчивается. Результаты обучения по курсу конвертируются в балльно-рейтинговую систему (БРС).

Предложенная модель адаптивного обучения по курсу «Иностранный язык» программно реализуется в LMS Moodle версии 3.2.3 «as is» (<https://exam1.urfu.ru>), то есть без внесения изменений в структуру базы данных, код ядра и стандартных плагинов. Возможностей, заложенных в ядро системы, доступности готовых плагинов и наличия необходимых администраторских и пользовательских интерфейсов достаточно для реализации модели адаптивного обучения. LMS Moodle интегрирован с общеуниверситетской системой данных и единым каталогом пользовате-

лей. Создание пользователей происходит автоматически: ежедневно добавляются все вновь появившиеся в учетных системах университета студенты и сотрудники. SAML-авторизация по корпоративной учетной записи обеспечивает обновление данных о статусе пользователя в момент авторизации.

Профиль пользователя-студента дополняется полем «Уровень» (A0, A1, A2, B1, B2, C1), позволяющим гибко настраивать доступ к различным элементам курса. Редактировать профиль (изменять уровень) могут только пользователи с правами администратора.

Для входного тестирования используется Placement test (<https://exam1.urfu.ru/>), для промежуточной аттестации и аттестации по окончании курса используются разные сегменты уровня банка заданий (<https://exam2.urfu.ru/>). Курс состоит из 10 тематических разделов (<https://exam1.urfu.ru/>), каждая тема которого включает семь объектов: лексика, грамматика, пять уровней тестов. Теоретический лексический и грамматический материал доступен для ознакомления всем студентам независимо от их текущего уровня.

Тесты содержат задания на лексику, грамматику, чтение и аудирование. Содержание заданий базируется на теоретическом материале как текущей темы, так и ранее изученных. В зависимости от темы и уровня тест содержит от четырех до семи заданий-кейсов. Первоначально студенту доступен только тест того уровня, который указан в профиле пользователя. Студенту дается три попытки на выполнение заданий своего уровня без ограничения по времени. После каждой попытки студент может ознакомиться с ответами, узнать первичный балл и процент выполнения. Для выполнения текущих заданий поставлена цель в 80% верных ответов.

Тестирование проводится при помощи банка заданий, разделенных по уровням. При правильном ответе следующее задание берется из более высокого уровня, при неправильном ответе – из более низкого.

Таким образом, студентам предоставляется возможность выполнения более простых заданий для ликвидации пробелов в знаниях и навыках, а также стимулируется выполнение заданий более высокого уровня. При выставлении результатов текущего контроля за каждую пройденную тему в БРС санкции предусмотрены только за невыполнение теста «своего» уровня. Результаты выполнения тестов более низкого уровня не учитываются. В случае выполнения теста более высокого уровня не ниже 60% преподаватель может применить повышающий коэффициент для поощрения работы студента.

Для реализации курса перед началом очередного семестра в БРС единообразно (одинаковые виды нагрузки и одинаковые контрольные точки) настраиваются технологические карты. Каждый тест, результаты которого передаются в БРС, ассоциируется с контрольной точкой в LMS Moodle.

После выполнения студентами теста преподаватель отмечает зачетные результаты и отправляет их в БРС, запуская скрипт, собирающий сведения из стандартных таблиц базы данных Moodle и записывающий их в специально созданную таблицу для экспорта.

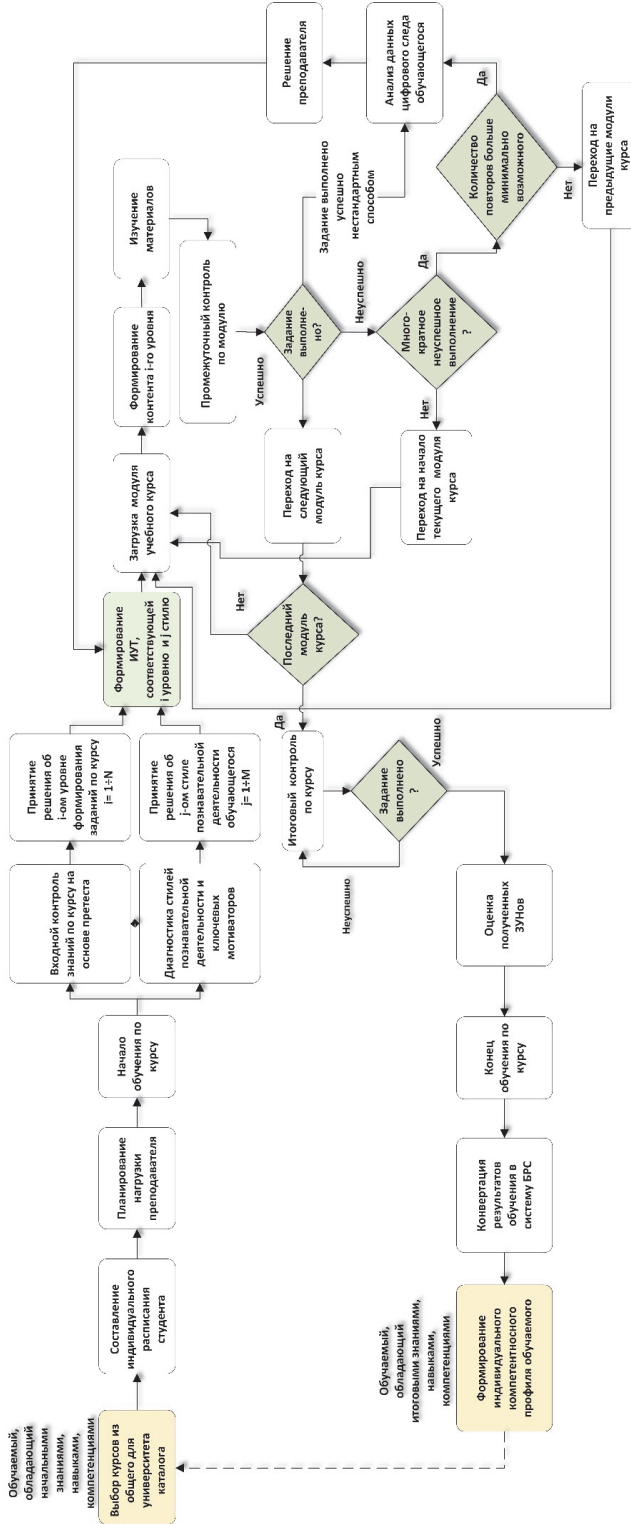


Рисунок 1. Процессная схема реализации адаптивного обучения

Апробация методики реализации адаптивного обучения и сравнение моделей

С осеннего семестра 2020-2021 года в университете начата апробация методики реализации адаптивного обучения на примере курса «Иностранный язык» в LMS-системе Moodle, разработанного на основе авторской процессной схемы реализации адаптивного обучения, представленной на Рисунке 1. После проведения входного тестирования и собеседования с преподавателем у каждого студента был определен начальный уровень владения иностранным языком, после чего были сформированы уровневые группы, каждая из которых была поделена на три подгруппы в соответствии с применяемыми моделями обучения.

Для оценки эффективности разных моделей обучения студенты были распределены следующим образом:

- традиционная модель обучения, предполагающая только очные занятия со студентами два раза в неделю – 228 студентов;
- смешанная модель обучения с одинаковой для всех студентов учебной траекторией, предполагающая очные занятия со студентами и использование внутреннего электронного учебного курса УрФУ или внешнего ресурса на платформе Skues – 3 910 студентов;
- смешанная адаптивная модель обучения, предполагающая очные занятия и освоение адаптивного онлайн-курса с выстраиванием индивидуальной учебной траектории на основании анализа цифрового следа и индивидуальных особенностей обучающихся – 1 016 студентов.

По окончании 2020-2021 учебного года были проанализированы результаты итогового тестирования студентов, обучавшихся в разных моделях. Результаты анализа приведены в Таблице 1. В таблице отсутствуют данные по уровню А0, так как в течение первого семестра студенты продемонстрировали значительный прогресс и были переведены в группу уровня А1. Также в таблице отсутствуют данные по уровню С1, так как из-за малочисленности данной группы (27 человек) их не разделяли по разным технологиям обучения. Следует также отметить, что из 5 154 студентов, прошедших входное тестирование, итоговое тестирование прошел 4 861 студент. Оставшиеся 293 студента по разным причинам не участвовали в итоговом тестировании (были отчислены, ушли в академический отпуск или пропустили тестирование по болезни).

Уровень освоенных навыков анализировался при помощи заданий, дифференцированных по уровням знания иностранного языка. Результаты итогового тестирования оценивались по 100-балльной шкале. Промежуточная аттестация по курсу проводилась в форме дифференцированного зачета, итоговая аттестация по курсу – в форме экзамена.

Анализ полученных результатов показал, что самые низкие результаты освоения курса иностранного языка показала традиционная модель обучения по всем уровням. Результаты оценок при смешанной модели обучения выше, чем при традиционной на 26,9%, а при смешанной адаптивной выше традиционной на 36,9%. При этом наиболее высокая разница оценок наблюдается у студентов уровня А1 по аудированию: 73,9% и 116,6% соответственно. Это можно объяснить тем, что аудирование является наиболее сложным видом речевой деятельности и вызывает наибольшие трудности у студентов. При этом понимание услышанного текста гораздо выше при использовании смешанной и смешанной адаптивной моделей обучения, так как студент может минимизировать посторонний шум, мешающий при восприятии иностранной речи, и прослушать непонятный текст столько раз, сколько нужно для понимания смысла, а преподаватель может создать наиболее благопри-

ятные условия для прослушивания фрагмента и оценить, какие трудности возникли в процессе аудирования, выработать стратегии их преодоления.

Таблица 1. Сравнительный анализ медианных результатов итоговых оценок студентов по навыкам владения иностранным языком для разных моделей обучения

| Уровень | Количество тестируемых студентов, чел. | Проверяемый навык | Традиционная (Т), баллы | Смешанная (С), баллы | Смешанная адаптивная (СА), баллы | Изменение С/Т, % | Изменение СА/Т, % | Изменение СА/С, % |
|------------------------------------|--|------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|
| Студенты уровня А1 | 2 399 | Аудирование | 32,6 | 56,7 | 70,6 | +73,9 | +116,6 | +24,5 |
| | | Чтение, грамматика и лексика | 63,9 | 68,1 | 70,5 | +6,57 | +10,3 | +3,5 |
| | | Средний балл | 48,25 | 62,4 | 70,55 | +29,3 | +46,2 | +13,06 |
| Студенты уровня А2 | 1 527 | Аудирование | 43,9 | 71,4 | 73,8 | +62,6 | +68,1 | +3,36 |
| | | Чтение, грамматика и лексика | 67,4 | 77,3 | 78,9 | +14,69 | +17,06 | +2,07 |
| | | Средний балл | 55,65 | 74,35 | 76,35 | +33,6 | +37,2 | +2,7 |
| Студенты уровня В1 | 755 | Аудирование | 51,6 | 73,8 | 75,8 | +43,02 | +46,9 | +2,7 |
| | | Чтение, грамматика и лексика | 60,9 | 69,9 | 72,6 | +14,78 | +19,2 | +3,9 |
| | | Средний балл | 56,25 | 71,85 | 74,2 | +27,7 | +31,9 | +3,27 |
| Студенты уровня В2 | 153 | Аудирование | 48,9 | 64,7 | 68,9 | +32,3 | +40,9 | +6,5 |
| | | Чтение, грамматика и лексика | 54,9 | 67,6 | 69,6 | +23,1 | +26,8 | +2,96 |
| | | Средний балл | 51,9 | 66,15 | 69,25 | +27,5 | +33,4 | +4,7 |
| Итого средний балл по всем уровням | | | 53,01 | 68,69 | 72,59 | +29,6 | +36,9 | +5,7 |

Более низкие результаты оценок уровня В2 по сравнению с уровнем В1 объясняются, с одной стороны, более сложными заданиями по всем проверяемым навыкам, а с другой – небольшим по сравнению с другими уровнями количеством протестированных студентов.

На Рисунке 2 представлены результаты оценок студентов для разных моделей обучения по уровням владения иностранным языком.

Рисунок наглядно демонстрирует преимущества смешанной и смешанной адаптивной моделей обучения над традиционной. Более низкие оценки при традиционной модели обучения можно объяснить тем, что на очных групповых занятиях преподаватель ориентируется на средний уровень студентов группы, а студентам, в свою очередь, приходится считаться с остальными участниками группы: у студентов группы может быть разный словарный запас, разная степень усвоения нового материала, разная скорость выполнения заданий преподавателя, разная скорость ответа на вопросы и т. д. Более высокие оценки при смешанной модели обучения объясняются тем, что часть занятий проходит в онлайн-формате, при котором студент может заниматься в комфортном темпе, регулировать интенсивность занятий, по несколько раз выполнять сложные задания, возвращаться повторно к непонятому материалу. Самые высокие оценки студенты показали при смешанной

адаптивной модели обучения, что обеспечивается регулярным анализом цифрового следа обучающегося и корректировкой (при необходимости) индивидуальной учебной траектории обучающегося для максимально быстрого устранения его знанийых и навыковых разрывов.

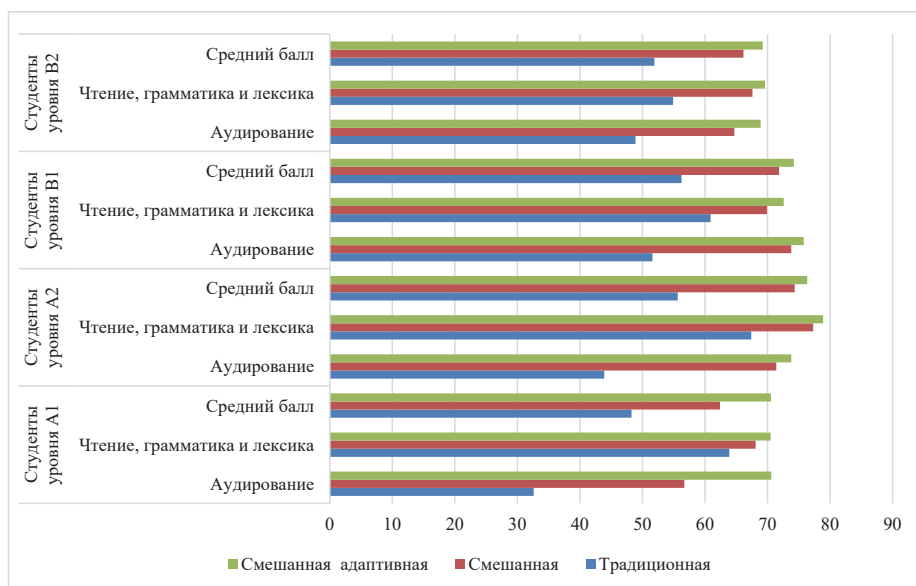


Рисунок 2. Результаты оценок студентов для разных моделей обучения по уровням владения иностранным языком

Обсуждение полученных результатов

Полученные результаты апробации разработанной методики адаптивного обучения в смешанной модели показывают рост образовательных результатов студентов. Рассмотрим результаты предыдущих исследований. Так, И. А. Кречетов и В. В. Романенко доказали на примере курса «Общая химия» эффективность применения адаптивного обучения, основанного на генетическом алгоритме генерации последовательности образовательных модулей, выявив в исследовании успеваемости групп одного потока одного направления подготовки, обучающихся у одного преподавателя, увеличение доли студентов, успешно справившихся с контрольным мероприятием, на 39% – по лабораторным занятиям и на 17% – по практическим занятиям (Krechetov & Romanenko, 2020). Ю. В. Вайнштейн с коллегами на примере курса «Дискретная математика», реализуемого при помощи адаптивного электронного обучающего ресурса, предполагающего трехступенчатую систему адаптации учебного контента (вводная, текущая, оценочно-корректирующая), выявили превышение на 6% результативности экспериментальной группы студентов из 121 человека по сравнению с контрольной группой студентов в 119 человек (Vainshtein et al., 2017). В. И. Токтарова и Д. Р. Маматов, рассмотрев реализацию адаптивной модели обучения VARK на основе познавательных стилей студентов (визуальный, аудиальный, вербальный, кинестетический и мультимодальный), доказали ее эффективность на основе результатов контрольных мероприятий и диагностики уровня профессиональной подготовки 31 студента (Toktarova & Mamatov, 2015).

Wang et al. провели два эксперимента на примере изучения математики, в первом приняли участие 200 учащихся 8-го класса, случайно разбитые на две равные большие группы: 100 человек использовали систему адаптивного обучения Squirrel AI Learning и 100 человек приняли участие в контрольной группе. Входная оценка не выявила различий между участниками этих групп, а итоговый результат показал, что 64,4% группы адаптивного обучения показали более высокий результат по сравнению с контрольной группой. Во втором эксперименте приняли участие 102 человека, которых случайно разбили на две малые группы, и результат был аналогичным первому исследованию: 75,5% участников группы адаптивного обучения показали более высокий образовательный результат (Wang et al., 2023).

Таким образом, можно наблюдать превосходство адаптивного обучения над другими моделями, хотя доказательство эффективности на примере небольшой выборки студентов несколько ограничено.

Проведенное массовое исследование эффективности разработанной авторами методики реализации адаптивного обучения на основе интеллектуального анализа данных цифрового следа с активным участием преподавателя в мониторинге успешности обучающихся и выстраивании их индивидуальных учебных траекторий позволяет говорить о том, что адаптивное обучение может быть успешно реализовано крупным вузом для большого количества студентов с разными стилями познавательной деятельности, обладающих различным уровнем знаний в начале освоения курса.

Заключение

В исследовании решены актуальные проблемы в направлении совершенствования учебного процесса через внедрение адаптивного обучения. Разработана методика реализации смешанного адаптивного обучения на основе специально разработанного онлайн-курса с активным участием преподавателя в формировании индивидуальной учебной траектории обучающегося с учетом уровня входных знаний конкретного студента. За основу была принята смешанная модель обучения: часть занятий проводилась в онлайн-формате с сопровождением преподавателем, а вторая часть – в очном формате. На основе пилотной апробации в УрФУ доказана эффективность предложенной методики реализации смешанного адаптивного обучения в образовательном процессе.

Практическая значимость исследования состоит в том, что использование разработанной методики реализации адаптивного обучения позволит выйти на более высокий качественный уровень профессиональной подготовки, обеспечивающий индивидуально-дифференцированное развитие студента. Выстраивание индивидуальной учебной траектории, учитывающее уровень входных знаний конкретного обучающегося, стиль его познавательной деятельности и индивидуальные предпочтения, позволит каждому студенту получить уникальный набор компетенций и повысить эффективность его учебной деятельности. Полученный практический опыт применения методики реализации адаптивного обучения может быть использован при совершенствовании учебного процесса в других образовательных организациях.

Предлагаемые закономерности, положения и выводы создают предпосылки для дальнейшего изучения особенностей построения индивидуализированного учебного процесса и совершенствования методики адаптивного обучения в методическом, содержательном и организационном аспектах. Последующие научные изыскания по данной проблематике будут включать вопросы, связанные с расширением количества образовательных модулей, реализуемых с использованием

адаптивного обучения в смешанной модели с активным участием преподавателей в мониторинге успешности обучающихся и формировании их индивидуальных образовательных траекторий.

Список литературы

- Вайнштейн, Ю. В., Шершнева, В. А., Есин, Р. В., Зыкова, Т. В. Адаптация математического образовательного контента в электронных обучающих ресурсах // Открытое образование. – 2017. – № 4. – С. 4–12. – DOI:10.21686/1818-4243-2017-4-4-12
- Варгамян, М., Кандыбович, А. Организационно-педагогическая модель адаптивной школы // Директор школы. – 2000. – № 6. – С. 97–111.
- Карнюшин, В. А. Адаптивная школа как иная парадигма образования // Известия Смоленского государственного университета. – 2008. – № 3. – С. 164–170.
- Келли, П., Коутс, Х., Нейлор, Р. Онлайн-образование: путь от участия к успеху (пер. с англ. Е. Шадринной) // Вопросы образования. – 2016. – №3. – С. 34–58. –DOI:10.17323/1814-9545-2016-3-34-58
- Кречетов, И. А., Романенко, В. В. Реализация методов адаптивного обучения // Вопросы образования. – 2020. – № 2. – С. 252–277. – DOI:10.17323/1814-9545-2020-2-252-277
- Маняхина, В. Г. Условия эффективности смешанного обучения // Наука и школа. – 2022. – №5. – С. 107–120.
- Миронцева, С. С., Павлова, Т. А., Семёнкина, И. А., Шевченко, В. И., Ченгарь, О. В. Интеграция элементов персонализации обучения в электронный образовательный контент курса по иностранному языку в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7. – № 3. – С. 343–351. – DOI:10.30853/ped20220039
- Наумкин, Н. И., Агеев, В. А., Садиева, А. Э., Анохин, А. В., Шекшаева, Н. Н., Забродина, Е. В. Разработка модели создания индивидуальных образовательных траекторий в инженерном образовании // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 3. – С. 513–531. – DOI:10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531
- Пеша, А. В. Развитие цифровых компетенций и цифровой грамотности в XXI веке: обзор исследований // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – № 1. – С. 201–220. – DOI:10.26907/esd.17.1.16
- Токтарова, В. И., Маматов, Д. Р. Реализация модели адаптивного обучения на основе познавательных стилей // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 8. – С. 242–246.
- Daineko, L., Goncharova, N., Larionova, V. Creating an Adaptive Learning Model Based on the Learner's Digital Footprint // EDULEARN21: Proceedings of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies, Spain, July 2021. – P. 4230–4237. – DOI:10.21125/edulearn.2021.0896
- Goncharova, N., Daineko, L., Larionova, V. Development of an Adaptive Learning Model Based on Digital Technologies and the Work of the Teacher // INTED2021: Proceedings of 15th International Technology, Education and Development Conference, Spain, March 2021. – P. 6549–6558. – DOI:10.21125/inted.2021.1307
- Khosravi, H., Sadiq, S., Gasevic, D. Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned // Proceedings of the 51st ACM technical symposium on computer science education, February 2020. – P. 58–64. – DOI:10.1145/3328778.3366900
- Liu, M., McKelroy, E., Corliss, S. B., Carrigan, J. Investigating the effect of an adaptive learning intervention on students' learning // Educational technology research and development. – 2017. – No. 65. – P. 1605–1625. – DOI:10.1007/s11423-017-9542-1
- Soltani, A., Izquierdo, A. Adaptive learning under expected and unexpected uncertainty // Nature Reviews Neuroscience. – 2019. – Vol. 20. – P. 635–644. – DOI:10.1038/s41583-019-0180-y
- Vandewaetere, M., Desmet, P., Clarebout, G. The contribution of learner characteristics in the development of computer-based adaptive learning environments // Computers in Human Behavior. – 2011. – Vol. 27. – No. 1. – P. 118–130. – DOI:10.1016/j.chb.2010.07.038
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M. When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction // Interactive Learning Environments. – 2023. – Vol. 31. – No. 2. – P. 793–803. – DOI:10.1080/10494820.2020.1808794

References

- Daineko, L., Goncharova, N. & Larionova, V. (2021). Creating an Adaptive Learning Model Based on the Learner's Digital Footprint. In *EDULEARN21: Proceedings of 13th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 4230–4237). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2021.0896>
- Goncharova, N., Daineko, L. & Larionova, V. (2021). Development of an Adaptive Learning Model Based on Digital Technologies and the Work of the Teacher. In *INTED2021: Proceedings of 15th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 6549–6558). IATED. <https://doi.org/10.21125/inted.2021.1307>
- Karnyushin, V. A. (2008). Adaptive School as a different paradigm of education. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta – Izvestia of Smolensk State University*, 3, 164–170.
- Kelly, P., Coates, H. & Naylor, R. (2016). Leading Online Education from Participation to Success (E. Shadrina, Trans.). *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 3, 34–58. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-3-34-58>
- Khosravi, H., Sadiq, S., & Gasevic, D. (2020). Development and adoption of an adaptive learning system: Reflections and lessons learned. In *Proceedings of the 51st ACM technical symposium on computer science education* (pp. 58–64). <https://doi.org/10.1145/3328778.3366900>
- Krechetov, I. A., & Romanenko, V. V. (2020). Implementing the Adaptive Learning Techniques. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2, 252–277. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2020-2-252-277>
- Liu, M., McKelroy, E., Corliss, S. B. & Carrigan, J. (2017). Investigating the effect of an adaptive learning intervention on students' learning. *Educational technology research and development*, 65, 1605–1625. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9542-1>
- Manyakhina, V. G. (2022). Conditions for blended learning effectiveness. *Nauka i shkola – Science and School*, 5, 107–120.
- Mirontseva, S. S., Pavlova, T. A., Semyonkina, I. A., Shevchenko, V. I., & Chengar, O. V. Integration of learning personalization elements into electronic educational content of foreign language university course. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. – Pedagogy. Theory & Practice*, 7(3), 343–351. <https://doi.org/10.30853/ped20220039>
- Naumkin, N. I., Ageev, V. A., Sadieva, A. E., Anokhin, A. V., Shekshaeva, N. N., & Zabrodina, E. V. (2021). Development of a model for individual educational pathways in engineering education. *Integraciya obrazovaniya – Integration of Education*, 25(3), 513–531. <https://doi.org/10.15507/1991-9468.104.025.202103.513-531>
- Pesha, A. V. (2022). The development of digital competencies and digital literacy in the 21st century: A survey of studies. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 17(1), 201–220. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.16>
- Soltani, A., & Izquierdo, A. (2019). Adaptive learning under expected and unexpected uncertainty. *Nature Reviews Neuroscience*, 20, 635–644. <https://doi.org/10.1038/s41583-019-0180-y>
- Toktarova, V. I., & Mamatov, D. R. (2015). Implementation of the adaptive learning model based on learning styles. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 8, 242–246.
- Vainshtein, Yu. V., Shershneva, V. A., Esin, R. V., & Zyкова T. V. (2017). Adaptation of mathematical educational content in e-learning resources. *Otkrytoe obrazovanie – Open education*, 4, 4–12. <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2017-4-4-12>
- Vandewaetere, M., Desmet, P. & Clarebout, G. (2011). The contribution of learner characteristics in the development of computer-based adaptive learning environments. *Computers in Human Behavior*, 27(1), 118–130. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.07.038>
- Vargamyan, M. & Kandybovich, A. (2000). Organisational and pedagogical model of an adaptive school. *Direktor shkoly – Headmaster*, 6, 97–112.
- Wang, S., Christensen, C., Cui, W., Tong, R., Yarnall, L., Shear, L., & Feng, M. (2023). When adaptive learning is effective learning: comparison of an adaptive learning system to teacher-led instruction. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 793–803. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1808794>

УДК 37.017.925

Традиционная педагогическая культура в современном мире: гуманистический феномен татарской семьи

Венера Г. Закирова¹, Вера К. Власова²

¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

² Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: v2ko@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7214-5143>

DOI: 10.26907/esd.19.1.10

EDN: QPCWAC

Дата поступления: 1 марта 2023; Дата принятия в печать: 1 июня 2023

Аннотация

В статье актуализирована проблема социокультурной и этнической идентичности татарского народа и необходимости сохранения традиций татарской семьи. Авторы предлагают обсудить практические аспекты развития этнических особенностей, основные направления повышения их значимости в общественном сознании, укрепления этнических позиций в жизни человека. Анализ литературы по проблемам этнической идентичности показывает, что естественное стремление народа поддержать и сохранить собственную самобытность определяет необходимость акцентировать внимание на неповторимости и уникальности социальных и гуманистических практик этнокультуры, на формах осмысления принадлежности к своему этносу, т. е. на проявлениях национального сознания и этнической общности.

Цель исследования заключалась в изучении и раскрытии диалектики динамичного развития основных направлений традиционной национальной культуры татарского народа. В современных условиях активных цифровых трансформаций общества, с помощью методов структурированного анализа, решается задача показать творческие практики воспитания детей и подростков на основе бережного отношения к национальной культуре и педагогическому опыту, представленному в семейных традициях и обрядах, в праздниках, играх и фольклоре. В интерпретации результатов исследования обобщен опыт этнической системы воспитания в татарской семье и отражены ее особенности и социокультурные гуманистические функции; показаны сущностные характеристики гуманизации воспитания в татарском этносе, передающие феноменологию традиционной педагогической культуры в условиях цифровизации; отражены результативные формы информационного обмена между образовательным учреждением и семьей в ее этнопедагогическом пространстве.

Ключевые слова: педагогическая культура, этнопедагогическое пространство, практики этнических процессов, социокультурная и этническая идентичность, социокультурное цифровое развитие, гуманистические функции, гуманизация воспитания, культурно-информационное взаимодействие.

Traditional Pedagogical Culture: A Humanist Phenomenon of the Tatar Family

Venera Zakirova¹, Vera Vlasova²

¹ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: zakirovav-2011@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8547-3701>

² Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: v2ko@mail.ru

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7214-5143>

DOI: 10.26907/esd.19.1.10

EDN: QPCWAC

Submitted: 1 March 2023; Accepted: 1 June 2023

Abstract

The article actualizes the problem of socio-cultural and ethnic identity of the Tatar people and the need to cherish and preserve the traditions of the Tatar family. The authors propose to discuss the practical aspects of the development of ethnic processes and the main directions of increasing the importance of ethnic characteristics in the humanization of social relations and the mission of ethnic positions in human life. Analysis of the literature on the problems of ethnic identity, detailing the characteristic desire of different peoples to support and preserve their own identity, determine both the possibility and the need to emphasize the inimitability and uniqueness of social and humanistic practices of their ethnoculture, taking into account the growth of understanding and comprehension of belonging to their ethnos, i.e. national consciousness and ethnic community.

The aim of the research was to study and reveal the dialectical dynamic development of the main directions of the traditional national culture of the Tatar people. In modern conditions of active digital transformations of society, an attempt was made to show creative practices of educating children and adolescents on the basis of careful attitude to the national culture, to the national pedagogical experience, which are represented in family traditions and rituals, in holidays, games and folklore with the help of methods of structured analysis.

Based on the interpretation of the research results, the experience of the ethnic system of education in the Tatar family is generalized and its features and socio-cultural humanistic functions are reflected; the essential characteristics of humanization of education in the Tatar ethnos, conveying the phenomenology of traditional pedagogical culture in the conditions of digitalization of socio-cultural processes, are shown; effective cultural and informational exchanges between the educational institution and the family in its ethno-pedagogical space are reflected.

Keywords: pedagogical culture, ethnopedagogical space, practices of ethnic processes, sociocultural and ethnic identity, sociocultural digital development, humanistic functions, humanization of education, cultural and informational interaction.

Введение

Актуальность проблемы

Современный мир характеризуется динамичными темпами социально-культурных изменений, которые затрагивают все сферы жизни, изменяя и часто уничтожая традиционные ценности и традиции. Научные исследования дают характеристику современному обществу как обществу «текущего модерна», где по объективным причинам существование стабильных социальных образований невозможно (Baumann, 2008).

Сегодня вопросы сохранения и возрождения традиционной культуры народов, развития уважения к национальным традициям становятся все актуальнее. Привлечение внимания молодежи к национальной культуре, развитие у неё ценностно-

го обращения с этническим потенциалом культурного достояния народа поможет решать гуманистические проблемы обучения и воспитания духовно-нравственной личности. Для достижения целей важно обращаться к многовековому национальному опыту, в том числе к культурным традициям и педагогической мысли народа, которые становятся уникальной движущей силой, способной отразить агрессивные течения в реальном обществе, опираясь на ценность человеческой жизни и гуманистические идеи воспитания духовно здорового поколения (Zakirova, 2002).

Социальные практики нескольких последних десятилетий констатируют технологизацию и постепенную цифровизацию социально-культурных процессов (Masalimova et al., 2016). Возрождение традиционных социальных и этнических культурных практик, их национальная трансмиссия способны корректировать влияние информатизации общественных процессов на семью, решать вопросы взаимодействия с образовательными организациями. Этническая, национальная трансмиссия предполагает реализацию основных функций традиционной культуры народа посредством реализации социальных функций семьи.

Русский религиозный культуролог и педагог В. В. Зеньковский в свое время говорил, что педагогическая культура личности и ее содержание отражают основные эффекты социального воспитания – «воспитания вкуса к социальной деятельности» (цит. по Asadullin & Frolov, 2017).

Культура, в силу своей нормирующей функции, устанавливает и транслирует последующим поколениям необходимые нормы поведения и гуманистические приоритеты в нетривиальных условиях современного общества. Культура определяет жизненные установки и поведение человека, а семья становится агентом культурно-информационных обменов в цифровой среде, выстраивая главные идеалы и ценности, используя уникальные трансмиссионные (Castells, 2000), этнокультурные механизмы. В таких условиях особая функция возлагается на современные интернет-ресурсы, позволяющие воссоздавать разнообразные этнически окрашенные сюжеты и смыслы, относящиеся к традиционным культурным предпочтениям предыдущих поколений. Цифровой контент в современной информационной среде позволяет обратиться к артефактам и традициям прошедшего времени. А молодежные субкультуры становятся доступны пониманию родителей. Цифровизация социально-культурных процессов позволяет выстроить систему коммуникационных взаимодействий, обеспечивая включение человека через ценности в существующую социальную среду (Lopatina, 2012). Семья выполняет функцию этнической интеграции и реализует социальную принадлежность к традиционной культуре, а современные технологии актуализируют традиционные семейные коммуникации, открывая педагогическую мудрость родителей и их гуманистический талант в аспекте воспитания у подрастающего поколения бережного отношения к национальной культуре.

Российская ментальность характеризуется непреложностью авторитета педагога как носителя нравственности и интеллектуальных истин. Но в существующих реалиях информационной среды современного мира наблюдается явный кризис национальной педагогической культуры. Особенно это выражается в нивелировании установок и норм духовно-нравственной области, когда нарушаются эмоциональные связи в семье, например, в области трудового воспитания, что выражается в нежелании работать, утверждении иждивенческой идеологии и трудовой пассивности. В области этического воспитания это проявляется в утрате сотрудничества и участвующей отстраненности жизненных ориентиров от современных программ обучения (Asadullin & Frolov, 2017). В этой ситуации потоки качественной, своевременной и полной информации в современной информационной среде по-

зволяют найти и отобрать проблемно значимый контент (Vlasova et al., 2015), необходимый для корректировки динамичных изменений, происходящих в традиционных педагогических культурах, когда специфические особенности одного этноса смешиваются с чертами другого и происходит безвозвратная утрата самобытности, родного языка, национальной культуры и национального самосознания. На этом фоне активизируются силы, которые требуют возрождения «этнического знания, народной мудрости и потребности в самоидентификации в культурном пространстве» (Ророва, 2012).

Анализ литературы по проблеме исследования

Великий русский просветитель Николай Рерих утверждал: «Культура есть почитание Света. Культура есть любовь к человеку»¹. В толковом словаре В. Даля «культура – обработка и уход, возделывание, возделка, образование умственное и нравственное»². В современном мире под культурой понимается социально-прогрессивная творческая деятельность человека.

Исследования традиционной педагогической культуры всегда проводились по комплексу направлений. К. Д. Ушинский, изучая различные системы воспитания и их культурные коды, сделал вывод о воспитательных идеях каждого этноса, которые пропитаны национальным единением, а «в душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих» (цит. по Ovchinnikova, 2018).

В своих исследованиях Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич определяют педагогическую культуру как «часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, ... необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности» (Bondarevskaya & Kulnevich, 1999).

На основе достаточного фактического материала Я. И. Ханбиков анализировал проблемы нравственного и умственного, физического и эстетического воспитания в татарской национальной педагогике, раскрывая национальную педагогику как область эмпирических знаний, «отражающих цели и задачи воспитания, комплекс средств, народных умений и навыков обучения и воспитания, широко применяемых в обществе» (Khanbikov, 1967)

Основатель этнопедагогики Г. Н. Волков понимает традиционную педагогическую культуру как сферу «материальной и духовной культуры, которая непосредственно связана с воспитанием детей» (Volkov, 1999, p. 26). Этническими проблемами семейного воспитания занимался А. С. Макаренко, уверенный, что трудовая подготовка в семье имеет основное значение для будущей жизни и профессии человека (Makarenko, 1957). Идеи бережного обращения с культурным наследием татарского народа описаны в работах З. Г. Нигматова (Nigmatov, 2003).

Дегуманизация образования становится причиной культурного кризиса и базируется на идеологии «крайнего индивидуализма» и «крайнего функционализма», которые провоцируют дезинтеграционное развитие человека (Charaev, 2009).

Отечественные ученые едины во мнении, что в образовании произошла сознательная подмена понятий о культуре человека, его взглядов на этнические ценности (Zavodchikov et al., 2016). В этой связи, для эффективного формирования интеллигентного и воспитанного человека, ориентированного на бережное отношение к традициям своего народа и своей семьи, требуются современные технологии и средства обучения и воспитания (Zotova et al., 2016). К. Д. Ушинский утверждал, что ведущая цель воспитания – нравственное развитие, которое становится осно-

¹ <http://roerih.ru/artic34.php>

² <https://slovardalja.net/word.php?wordid=14400#>

вой всестороннего развития человека, его направленности на свободу творческого труда (Erofeeva, 2023).

Зарубежные исследования также выявляют подходы, помогающие определить основной вектор воспитания, направленный на гуманистические ценности. К. Клакхон и А. Крёбер трактовали понятие культуры в соответствии с содержанием целей и компонентов как механизм социального наследования и обобщенный образ жизни народа (Kroeber & Kluckhohn, 1952). В соответствии с целями исследования выделяются концептуальные идеи античных ученых Платона (воспитание чести и ума, воли и чувств), Аристотеля (воспитание мужества, интеллекта и моральной чистоты)³ (Losev & Takho-Godi). Т. Мор (Mor, 1978), Т. Кампанелла (Campanella, 1954), Р. Оуэн (1909) считали непреложным объединение воспитания с трудом, И. Гербарт (1906) утверждал формирование гармоничного человека через воспитание его добродетели и развитие интересов⁴ (Skriabina, 2019). Я. А. Коменский в процессе воспитания делал акцент на познание себя, умение управлять собой и стремление к истине (Charpova, 1993). И. Г. Песталоцци писал о развитии природного дара, гармоничного развития сил и способностей человека (Rotenberg & Klarin, 1999).

Анализ научной литературы по вопросам сохранения и развития традиционной педагогической культуры показал, что современные исследования посвящены поддержке и сопровождению формирования культуры использования образовательной среды в процессе обучения, в том числе в аспекте активного развития цифровых навыков педагогов (Betancourt-Odio et al, 2021; Zabolotska et al., 2021). Педагогические технологии, адаптируемые к обучению и развитию обучающихся в информационной среде, предлагаются в исследованиях М. А. Чошанова (Choshanov, 2021), Г. И. Кириловой и В. К. Власовой (Kirilova & Vlasova, 2014) и др. Значимые аспекты культурно-информационного обмена и методической поддержки учителей в условиях применения цифровых образовательных ресурсов раскрывают в своем исследовании Н. В. Тарасова и др. (Tarasova et al., 2021).

Следует отметить, что исследования в области обучения и воспитания связаны с необходимостью реконструкции человеческих ресурсов и возрождением культуросообразной образовательной системы. Показано, что отечественные и зарубежные ученые и педагоги-мыслители в качестве основного вектора формирования педагогической культуры и сохранения традиционных ценностей определили воспитание гармоничной и всесторонне образованной личности.

Теоретический и практический вклад материалов статьи

Представленные результаты вносят вклад в теорию исследования этнопедагогики, формирования педагогической культуры в условиях цифровизации образования, позволяя выделить ее значимую специфику, требующую повышенного внимания. Теоретические исследования по проблемам сохранения традиционной педагогической культуры позволяют определить ключевые направления преемственности и особенности педагогического воздействия в семье, связанные с пониманием специфики традиционной педагогической культуры татарской семьи и характером домашнего воспитания. Практическое решение проблемы непрерывного воспитательного влияния в рамках семьи, осуществляемого интуитивно, без первоначального обдумывания и предварительного обсуждения, позволит предотвратить или минимизировать риски потери культурного наследия своего народа и вы-

³ <https://predanie.ru/book/219678-platon-aristotel/#/toc2>

⁴ <https://banauka.ru/4445.html>

явить векторные ориентиры сохранения педагогических традиций национальной культуры татарской семьи.

Результаты исследования могут стать основой для теоретического и эмпирического изучения и продвижения гуманистического феномена традиционной педагогической культуры татарской семьи. В исследовании представлены позиции российских и зарубежных авторов по проблемам сохранения традиционных культурных ценностей. Показан специфический феномен культурной практики национального воспитания в татарской семье, установлено понимание традиционной педагогической культуры в современном мире.

Методология исследования

Исследование базируется на анализе проблем традиционной педагогической культуры и сохранения национальных ценностей воспитания.

Методологической основой исследования являются:

– *культурологический* подход, определяющий педагогическую культуру как систему традиций и смыслов педагогического сообщества и функций взаимодействия педагога с ребенком и культурой (Benin, 2011);

– *аксиологический* подход, анализирующий современные процессы в образовании с целью диалектического обоснования педагогических ценностей и ценностной специфики феномена педагогической культуры (Kiryakova, 2009);

– *кросс-культурный* подход, обеспечивающий обобщение и анализ научного культурного знания (Kroeber & Kluckhohn, 1952) и способствующий выявлению рисков его утраты в образовательном процессе;

– *информационно-логистический* подход, базирующийся на современной, качественной и своевременной информации достаточно полного содержания и позволяющий выбрать необходимый контент (Vlasova et al., 2015).

При проведении исследования использованы методы структурированного анализа, которые включают детализацию задач, взаимосвязанную структуризацию и взаимозависимый анализ материалов с учетом цели исследования.

Логика и этапы исследования

В современном мире значимы анализ и решение этнопедагогических проблем, особенно в контексте семейного воспитания. Педагоги сталкиваются с трудностями ознакомления детей и подростков с национальной культурой и ремеслами.

В исследовании выявлены ключевые направления диалектических изменений традиционной педагогической культуры татарской семьи, которые формируют гуманистические модели жизнедеятельности человека и оказывают основополагающее влияние на человека, его мировоззрение. Имеющиеся возможности цифровых технологий предлагают множество форм семейных коммуникаций, позволяющих создать необходимый этнический имидж семьи, используя непрерывный доступ к знаниям об истории семьи: от зарождения старинных обычаев и обрядов до формирования национальной идентичности. А для педагога этнос интересен как социальная общность, выполняющая важные для человека функции. Традиционная педагогическая культура является сферой слияния духовной и материальной жизни человека, включающей идеи и приемы развития молодого поколения. Традиции и обряды обуславливают его дальнейшее развитие, поскольку базируются на проверенных практикой эмпирических знаниях, нравственных идеях и передаваемых через поколения эстетических идеалах. Частью этнического самосознания являются патриотические ценности, а народные традиции, благодаря которым происходит принятие системы духовных ценностей, отражают эталон культурно образованной

личности. Познание разнообразия окружающего мира и его красоты, материальной и духовной сфер жизни людей, признание нравственных и культурных ценностей становится самой короткой и эффективной траекторией гуманистического обучения и воспитания человека.

Гуманистический феномен педагогической культуры татарской семьи, впервые выявленный и изученный Я. И. Ханбиковым (Khanbikov, 1967), нашел свое отражение в основных понятиях исторической этнопедагогике. Развивая ее идеи, З. Т. Шарафутдинов систематизировал полученные результаты в монографии «Педагогическое пространство татарского народа» (Sharafutdinov, 2000). Самобытные особенности семейного этнопедагогического пространства татарского народа отражены в национальной специфике понимания трудовой деятельности, специфике взаимодействия в полиэтнической среде и реализуют этнопедагогические цели *воспитания потомства, верного национальным идеалам и воплощающего присущий татарам менталитет.*

Следующий этап исследования направлен на выявление эволюционных традиций педагогической культуры татарской семьи путем определения народных представлений о воспитании. Представления эти содержат предрассудки и суеверия о воспитании в силу исторических условий жизни народов и неравномерности их социокультурного образования. Семья для подрастающего поколения всегда была центром, неизменно передающим гуманистические ценности национальной системы образования. Под ее влиянием формировалось мировоззрение людей, их философия, которые становились основой педагогической культуры, самоидентификации, первичной социализации и семейного включения в окружающий социум.

В условиях динамично меняющегося мира и потребностей общества, а также возникающих кризисных проявлений в семье традиционная педагогическая культура становится регулятивным средством самосохранения для этноса, выступает связующим звеном эффективного гуманистического воспитания молодого поколения. В процессе воспитания детей у татарской семьи достаточно явно прослеживается вектор культурно-этнической трансмиссии, когда старшее поколение транслирует собственное понимание достойной жизни и передает веками сложившиеся этнические черты по наследству своим детям. Исследование выявляет традиционную педагогическую культуру татарской семьи как культууроформирующее информационное поле, с ранних лет определяющее становление личности ребенка и отражающее нравственные богатства и идеалы народа. До недавнего времени общественное воспитание вытеснило традиционную культуру семьи на задний план, что повлекло за собой огромные и педагогические, и нравственные потери. Исторический и этнопедагогический опыт формирования педагогической культуры татарской семьи, поддерживаемый этнопедагогическими традициями, оцифрованный в книжной digital-культуре современного мира, приобретает особое значение для самосохранения нации. И сегодня традиционная педагогическая культура выступает как особый инструмент ознакомления поколений с традициями, позволяющий определять векторные ориентиры бережного отношения к окружающей действительности.

Особую роль, конечно, сыграло изучение истории народной татарской педагогики, достаточно давно начатое русскими и зарубежными учеными. Неизвестный русский историк в XVI веке написал содержательные сочинения о жизни казанских татар и об их обычаях («Известия о Казанском царстве неизвестного сочинителя XVI столетия по двум старинным спискам»). Подробное описание культуры и традиций татар осуществил татарский просветитель Каюм Насыри (1825-1902),

выдвинувший за К. Д. Ушинским «идею народности» в гуманистическом воспитании с опорой на национальную мудрость (Erofeeva, 2023).

Учителя-практики, осознавая педагогическую ценность национальной культуры, использовали произведения народного творчества с середины XIX века. Поэт Габдулла Тукай (1886-1913) исследовал национальную культуру, изучая песенные традиции татарского народа (Тукай, 1960). Историк Шигабутдин Марджани (1818-1889) уделял внимание образованию татарской молодежи в разные эпохи, показывая его как этнически целесообразную систему, сформировавшуюся в определенных социально-политических и экономических условиях жизни (Kharisova, 2008), и как гуманистический феномен педагогической культуры татарской семьи, определяемый через стабилизирующие функции общества и передачу образовательного опыта.

Результаты

Анализ контента татарской народной педагогики показывает разнообразие представленного в современной образовательной среде материала, на основе которого выявляются особенности педагогического воздействия на обучающихся детей и подростков в аспекте сохранения и воспитания педагогической культуры с учетом существующих традиций татарской семьи.

Анализ своеобразного и нетривиального материала отражает оригинальный *гуманистический феномен* традиционной педагогической культуры татарской семьи в современном мире:

– базирование традиционной педагогической культуры на активном взаимодействии ключевых элементов национального воспитания в татарской семье, среди которых средства традиционной педагогики, примеросообразная этническая среда, искусство и быт;

– участие человека в разнонаправленных сферах деятельности, что требует всестороннего сочетания воспитания на детализированных в педагогической культуре идеях в согласии с уровнем развития татарского этноса;

– строгая очередность базовых ценностей в татарской народной педагогике определяется степенью влияния на гуманистическое воспитание детей и молодежи.

Покажем выявленные *функциональные особенности культурных традиций* татарской семьи.

1. Функциональное понимание традиций в контексте исторического развития гуманистического феномена традиционной педагогической культуры позволяет выделить *защитную ее особенность* как непрерывную творческую функцию и способ существования человечества.

2. Исторически сложившиеся традиции, отраженные в народном творчестве, становятся формой передачи поколениям установленных в обществе отношений – трудовых, нравственных, эстетических, религиозных и др., отражая *функцию преемственности педагогической культуры*. Преемственность поколений гарантируется воспитанием, определяет педагогическую культуру главным компонентом культуры человека. «Культура не дается человеку от рождения, и путь у нее один – это обучение и воспитание» (Piotrovsky, 2014).

3. *Чувство национального достоинства* является функциональной особенностью культурных традиций татарской семьи, неразрывно связанной с культурными обычаями и национальными нормами достойного общественного поведения, основанного на заветах Шариата и Корана: достойно представлять свой народ, быть его достойным сыном, заслужить уважение других. Поэтому в развитии здорового

чувства национального достоинства присутствуют одновременно идеи расцвета нации, межэтнического сплочения и гуманизма.

Ключевые направления традиционной педагогической культуры и семейного воспитания, на которые делается упор при обучении и воспитании детей и подростков в татарской народной педагогике (Zakirova, 2002)⁵:

– *всестороннее развитие личности человека – обширные знания и достойное образование*. Татарская народная педагогика объявляет: «Настоящему джигиту мало знать и семидесяти профессий» (Егет кешегэ житмеш торле Бонэр дэ аз; Zakirova, 2002, p. 162). Определяющим условием разностороннего развития человека считается овладение знаниями, в этом заключается его счастье и удача по жизни: «Счастье ищи не в дорогах, а в знаниях» (Бэхетне юлдан эзлэмэ, белемнэн эзлэ; *ibid*, p. 162). Знания ценятся дороже любого богатства: «Не нужно золота, необходим ум» (Алтын кирэк тугел, акыл кирэк; *ibid*, p. 162). Высокую значимость в национальной татарской педагогике имеет образованность: «Образованность делает человека зрячим» (Уку кешене кузле итэ; *ibid*, p. 162). В воспитании, наряду с образованием, большая значимость придается труду: «Труженик видит счастье в работе, а лентяй счастье свое увидит только во сне» (Эшчэн бэхетне эшэндэ курер, ялкау бэхетне тошендэ курер; *ibid*, p. 162). Цель, смысл жизни и во многом его счастье зависят от самого человека: «Счастье не в добрых пожеланиях, а в руках и сердце человека» (Бэхет телэктэ тугел, белэктэ пэм йорэктэ; *ibid*, p. 163);

– *формирование и развитие совершенного человека – ключевой идейный и эмоциональный посыл народной воспитания*. Одно из главных мест в сокровищах народной мудрости занимает идея самосовершенствования человеческой личности, являющегося образцом и примером для подражания. Важнейший гуманистический векторный ориентир татарской семьи – воспитать прекрасного человека: «Если хороший человек сам и умрет, то его дело будет жить» (Яхшынын узе улсэ дэ, эше улми; *ibid*, p. 163). Убедительным и ярким свидетельством того, что «человек есть самое высшее, самое совершенное и превосходнейшее творение» (Я. А. Коменский, цит. по Chebotareva, 2016), служит его постоянное стремление к совершенству. Воспитание с малых лет считается необходимым и целесообразным: «Дерево надо гнуть смолоду» (Агачны яшьтэн бок; *ibid*, p. 163). Кроме того, обоснована и определена необходимость воспитания для всех, право женщин на образование: «Красота нужна на свадьбе, а ум – повседневно» (Матурлык туйда кирэк, акыл кон дэ кирэк; *ibid*, p. 163);

– *воспитание национального достоинства – чувства ответственности за свой народ, известного испокон веков*. В этом одновременно заложены идеи национального расцвета и интернационального сближения. Отражаются стороны идеала национального достоинства человека в татарских национальных играх. «Настоящий джигит» у татар отличается от русского «доброего молодца» (*ibid*, p. 166) прежде всего видами своей деятельности, правилами приличия и хорошего тона. Но основным у всех народов является не этническая принадлежность, а главные человеческие качества личности: ум, здоровье, трудолюбие, любовь к Родине, честность, храбрость, великодушие, доброта, скромность и др.;

– *приобщение детей к труду – важная задача с малых лет*. Начинают в семье обучать детей разнообразному труду с раннего возраста. Система национального воспитания позволяет готовить достойную трудовую смену. С детства молодым внушают: «Баклуши не бей» (Шар сугып йормэ; *ibid*, p. 198), выполняй нужную и полезную работу, береги время, не бездельничай. Принимая рождение нового челове-

⁵ Далее все татарские пословицы и поговорки, а также их русские аналоги взяты из <https://www.dissercat.com/content/traditsionnaya-pedagogicheskaya-kultura-tatarskoi-semi>

ка как благодатный праздник, новорожденному желали: «Пусть будет мастером как отец» (Атасы кебек унган булсын; *ibid*, p. 168). Детей с малого возраста приучали к труду: «Деловой человек без работы не сидит, бездельник не проживет» (Эшлэмэгэн тик тормас, эшлэмэгэн кон курмэс; *ibid*, p. 168) и др. Труд определяет основной смысл татарских песен: «Эх, каргалинцы, как вы трудолюбивы!» (Эх, Каргалыларда, эш соючелэр анда!; *ibid*, p. 168). Трудолюбие становится идеалом и темой народных сказок, показывая любовь к ремеслу, созидательному и благородному труду;

– *беззаветное служение людям – образец труженика и народного умельца*. Добрые дела героев, справляющихся с непосильной работой, отражаются в сказках «Три сына» (Оч ул), «Леший» (Урман пэрие), «Хитрый человек» (Хэйлэкэр кеше), «Шурале» (Шурэле). Настоящие труженики представляются «умельцами и находчивыми, умными и мастеровитыми» (*ibid*, p. 169). Сходная с русской сказкой о Балде татарская народная сказка «Три сына» (Оч ул) тепло и любовью описывает трудовые подвиги наделенного необыкновенным умом и находчивостью работника. При этом всегда отражено желание людей прежде всего возвысить славные подвиги героев и, конечно, облегчить сложную работу в сочетании с идеалами человека-труженика: «Человек познается в работе» (Ирнен асылы эштэ беленер; *ibid*, p. 169). Легенда «О Лукмане Хакиме» являет образец труженика, сильного и знающего, которых в народе почтительно называют «человек с золотыми руками» (Алтын куллы кеше; *ibid*, p. 169) и др.;

– *воспитание трудолюбия – источник материального благополучия семьи*. Татарский народ являет множество ярких пословиц, отражающих эту взаимосвязь и взаимозависимость: «У кого нет работы, у того нет и еды» (Эшэ юкнын ашы юк; *ibid*, p. 170), «Без труда нет еды, без еды нет жизни» (Эшлэмичэ ашап булмый, ашамасан яшэп булмый; *ibid*, p. 170) и др. Подобные пословицы определяют духовный актив семейной этнопедагогики, отражают семейные заповеди и ресурсы домашнего воспитания у татар;

– *воспитание нравственности – первая и основная добродетель*. В перечне «кардинальных добродетелей» ключевыми всегда становились ум, здоровье, красота и др. Понимание ума подразумевало прежде всего нравственные черты, и постоянно, неограниченно акцентировалось стремление к совершенству: «Ум уже счастье», счастье без ума существовать не может, и «глупость может все разрушить» (*ibid*, p. 170). Ум признан старшим братом счастья: «Брат мой Ум, теперь я перед тобой преклоняюсь. Признаю, ты выше меня» (*ibid*, p. 162). Татарские сказки отражают личностные характеристики добродетельного татарина, среди которых главными становятся трудолюбие и гостеприимство в сочетании с умом и добротой;

– *физическое развитие детей – необходимый и значимый элемент воспитания*. Гуманистическая организация жизни людей основана на обычаях и традициях, отражающихся в обрядах и праздниках. Известный всем праздник Сабантуй, как праздник плуга и будущего урожая, является смотрам физического развития молодого поколения. Именно поэтому татарский ученый Д. Р. Шарафутдинов представляет его как пример воспитания татарского народа (Sharafutdinov, 1987): «Праздник здоровья, спорта», «Майдан дружбы», «Эхо веков», «Народом рожденные», «Юность древнего обряда», «От сабантуя – к Всемирным играм» и др. Физическое развитие как необходимая историческая форма гуманистического воспитания молодежи вбирает в себя достижения всех предшествующих поколений татарского народа;

– *воспитание сплоченности и взаимовыручки – сознательная работа по созданию совершенного человека*. Отображение всемогущества сплоченных людей в противовес обреченности человека вне общества всегда было основой поговорок всех

без исключения этнических групп и народностей. Среди татар бытует пословица: «Народ плюнет – будет озеро» (Ил токерсэ, кул була; *ibid*, p. 179). И это подтверждает идею о силе единого народа.

Также традиционный подход по формированию личности совершенного человека в татарской семье связан с годовыми трудовыми циклами: «месяц сева, месяц серпа, месяц молотьбы» (*ibid*, p. 179) и т. п. Несмотря на присутствие элементов суеверия, проявляется забота об условиях формирования совершенного человека.

Любовь к истокам помогает узнавать окружающий мир, самосовершенствоваться, повышать статус своего народа путем воспитания себя и членов своей семьи. Подобная привязанность к старшему поколению позволяет формировать чувство бережного и уважительного отношения к своей семье и семейным традициям.

Дискуссионные вопросы

Ученые постоянно обращаются к вопросам формирования национального сознания обучающихся. Однако анализ современной зарубежной и отечественной научной литературы фиксирует недостаточность внимания к потенциалу татарской народной педагогики для сохранения и развития самобытной национальной культуры.

Не существует однозначного понимания путей формирования педагогической культуры человека, которая определяется как «совокупность нравственных и профессиональных универсальных ценностей, которые направляют и *регулируют деятельность, поведение учителя*, его общение, взаимодействие с учащимися» (Kiryakova, 2009), или как «культура социально заданных основ, в рамках которых выстраивается культуросообразная педагогическая деятельность субъекта, синтезирующая высокий профессионализм и культуротворческие способности присвоения, преобразования и *передачи накопленного человеческого опыта*» (Sokolova, 2003).

Исследование подтвердило: культура – это почитание своего рода на жизненном пути поколений, передача истоков и корней, легенд и преданий, добрых дел и традиций предков. При этом в науке полностью не решена проблема, как в условиях цифровизации сферы образования избежать потери гуманистических ориентиров воспитания и развития человека. Особенно актуальной становится задача трансляции молодому поколению национальных ценностей средствами динамично меняющейся информационной среды.

Схожие взгляды по вопросам сохранения, возрождения и эволюционного развития традиционной культуры народов мы видим в утверждениях В. Л. Бенина: «...педагогическая культура представляет собой требования, предъявляемые к деятельности по обучению и воспитанию... Сущность педагогической культуры представляет собой единство непосредственной деятельности людей по передаче накопленного социального опыта ... от одного поколения к другому» (Benin, 2011, p. 99).

Перспективным представляется продолжение исследований в таких областях, как разработка комплекса образовательных цифровых практик сохранного и бережного отношения к традиционной педагогической культуре в современном мире; решение психологических проблем семейного воспитания детей в традициях национальной культуры; адресная защита и сохранение гуманистических традиций и национальных ценностей педагогической культуры средствами цифровой коммуникации.

Заключение

Важно отметить, что традиционная педагогическая культура татарской семьи в современном мире является гуманистическим феноменом мировой педагогической культуры. Приверженность обычаям и ценностям национальной культуры свидетельствует о творческой образовательной активности ее носителя, которая, по своей сущности, достаточно стабильно и динамично позволяет народу выявлять векторные ориентиры бережного сохранения педагогических традиций татарской семьи и минимизировать риски утраты культурного наследия народа. В значимых ценностях национальной педагогической культуры в современном мире проявляется специфика, заключающаяся в осознании ее духовной сущности, связанной с самоопределением и утверждением гуманистического потенциала семейного воспитания. Среди гуманистических сокровищ педагогической культуры татар идея совершенного человека, ориентация на лучшие гуманные качества занимает центральное место в национальном воспитании.

Национальная педагогическая культура сегодня эффективно и творчески проявляется в средствах цифровой коммуникации и позволяет преодолевать проблемы современными средствами.

Список литературы

- Асадуллин, Р. М., Фролов, О. В. Кризис педагогической культуры и некоторые задачи современной педагогической мысли // *Образование и наука*. – 2017. – Т. 19. – № 2. – С. 9–31. – DOI:10.17853/1994-5639-2017-2-9-31
- Бауман, З. *Текущая современность*. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 238 с.
- Бенин, В. Л. *Культура. Образование. Толерантность: монография*. – Уфа: БГПУ, 2011. – 192 с.
- Бондаревская, Е. В., Кульневич, С. В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания*. – Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. – 560 с.
- Волков, Г. Н. *Этнопедагогика*. – М.: Академия, 1999. – 168 с.
- Ерофеева, А. Г. Целостная педагогическая система К. Д. Ушинского: историко-педагогический анализ // *Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Современный колледж»*. – 2023. – №1(5). – С. 50–57. – DOI:10.25688/2782-6597.2023.5.5
- Закирова, В. Г. *Традиционная педагогическая культура татарской семьи: дисс. д-ра пед. наук*. – Казань, 2002. – 351 с.
- Кампанелла, Т. *Город солнца / Перевод с латинского и комментарии Ф. А. Петровского; Перевод приложений М.Л. Абрамсон*. – Москва: Издательство Академии наук СССР, 1954. – 228 с.
- Кастельс, М. *Информационная эпоха: экономика, общество и культура: перевод с английского*. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 606 с.
- Кирилова, Г. И., Власова, В. К. *Метадинамика функционирования информационной образовательной среды профессиональной школы // Образование и саморазвитие*. – 2014. – № 2(40). – С. 92–97.
- Кирьякова, А. В. *Аксиология образования: ориентация личности в мире ценностей*. – М.: Дом педагогики, 2009. – 318 с.
- Лопатина, Н. В. *Культура и семья: взаимодействие социальных институтов в условиях информатизации // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. – 2012. – № 2(46). – С. 47–52.
- Лосев, А. Ф., Тахо-Годи, А. А. *Платон; Аристотель*. – М.: Молодая гвардия, 1993. – 383 с.
- Макаренко, А. С. *Сочинения: в 7 томах: Т. 1*. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 783 с.
- Мор, Т. *Утопия / Перевод с латинского Ю.М. Каган*. – М.: Наука, 1978. – 415 с.
- Нигматов, З. Г. *Культурная составляющая педагогического образования // Интеграция образования*. – 2003. – № 1. – С. 110–112.
- Овчинникова, Е. В. *Реализация принципа народности в системе развивающего обучения К. Д. Ушинского // Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина*. – 2018. – № 4. – С. 136–142.

- Пиотровский, П. П. Мой Эрмитаж. – СПб.: Арка, 2014. – 381 с.
- Попова, Г. С. Педагогическая культура традиционного социума // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 7. – С. 158–163.
- Ротенберг, В. А., Кларин, В. М. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т.: Т. 2: М–Я. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. – С. 142–143.
- Скрябина, Т. О. Педагогический анализ основных компонентов системы И.Ф. Гербарта // Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1 (22). – С. 130–133.
- Соколова, Л. Б. Становление культуры педагогической деятельности учителя: монография. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2003. – 352 с.
- Тарасова, Н. В., Пастухова, И. П., Чигрина, С. Г. Некоторые аспекты методической поддержки учителей в условиях цифровизации общего образования // Перспективы науки и образования. – 2021. – Т. 53. – № 5. – С. 481–494. – DOI:10.32744/PSE.2021.5.33
- Тукай, Г. Избранное: В 2 т.: пер. с тат.; Т. 1: Стихотворения и поэмы. – Казань: Таткнигоиздат, – 1960. – 343 с.
- Ханбиков, Я. И. Из истории педагогической мысли татарского народа. – Казань: Татар. кн. изд-во, 1967. – 232 с.
- Харисова, Л. А. Педагогический потенциал ислама. – М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2008. – 352 с.
- Чапаев, Н. К. Э. Фромм и компетентностный подход: в поисках философии образования целостного человека XXI века // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций: материалы 5-й Всероссийской научно-практической конференции / Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург: РГППУ, 2009. – Ч. 1. – С. 12–14.
- Чапкова, Д. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1: А–М. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993.
- Чеботарева, И. В. Духовно-нравственные основы профессиональной модели поведения педагога // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – № 4. – С. 320–322.
- Чошанов, М. А. Инженерия дистанционного обучения. – М.: Лаборатория знаний, 2021. – 304 с.
- Шарафутдинов, Д. Р. Сабантуй – праздник труда. – Казань: Татарское книжное издательство, 1987. – 133 с.
- Шарафутдинов, З. Т. Педагогическое пространство татарского народа. – Казань: КГПУ, 2000. – 180 с.
- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., Azevedo-Gomes, J. Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries // Sustainability. – 2021. – Vol. 13. – No. 1: 343. – P. 1–12. – DOI:10.3390/su13010343
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. Culture: a critical review of concepts and definitions. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1952. – 134 p.
- Masalimova, A. R., Luchinina, A. O., Ulengov, R. A. Technological education as a means of developing students: health culture // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – No. 5. – P. 623–632. – DOI:10.12973/ijese.2016.335a
- Vlasova, V. K., Kirilova, G. I., Masalimova, A. R. Information and logistic foundations of pedagogical education design and content education // Review of European Studies. – 2015. – Vol. 7. – No. 4. – P. 54–58. – DOI:10.5539/res.v7n4p54
- Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., Alienko, O. Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment // Journal of Optimization in Industrial Engineering. – 2021. – Vol.14. – P. 43–50. – DOI:10.22094/JOIE.2020.677813
- Zavodchikov, D. P., Sharov, A. A., Tolstykh, A. A., Kholopova, E. S., Krivtsov, A. I. Particular Features of Interrelation of Motivation, Values and Sense of Life's Meaning as Subjective Factors of Individualizing Trajectory in the System of Continuous Education // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – No. 15. – P. 8252–8268.

Zotova, A. S., Mantulenko, V. V., Kraskova, N. I., Kislov, A. G., Rowland, Z. New Values as the Basis for Innovation // *International Journal of Economic Perspectives*. – 2016. – Vol. 10. – No. 3. – P. 94–100.

References

- Asadullin, R. M., & Frolov, O. V. (2017). Crisis of pedagogical culture and some problems of the modern pedagogical thought. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 19(2), 9–31. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-2-9-31>
- Baumann, Z. (2008). *Liquid modernity*. Piter.
- Benin, V. L. (2011). *Culture. Education. Tolerance*: monograph. BGPU.
- Betancourt-Odio, M. A., Sartor-Harada, A., Ulloa-Guerra, O., & Azevedo-Gomes, J. (2021). Self-perceptions on digital competences for M-learning and education sustainability: A study with teachers from different countries. *Sustainability*, 13(1), 343, 1–12. <https://doi.org/10.3390/su13010343>
- Bondarevskaya, E. V., & Kulnevich, S. V. (1999). *Pedagogy: Personality in humanistic theories and education systems*. Uchitel.
- Campanella, T. (1954). *City of the Sun*. (F. A. Petrovsky & M. L. Abramson, Trans.). Izdatel'stvo Akademii nauk SSSR.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture*. GU VSHE.
- Chapaev, N. K. (2009). E. Fromm and the competence approach: In search of a philosophy of education for a holistic person of the 21st century. In *Education in the Regions of Russia: Scientific Foundations for Development and Innovation: Proceedings of the 5th All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 12–14). RGPPU
- Chapkova, D. (1993). Russian pedagogical encyclopedia: In 2 volumes. Bol'shaya rossiyskaya entsiklopediya.
- Chebotaeva, I. V. (2016). Spiritual and moral foundations of the professional model of teacher's behavior. *Vestnik Kostromskogo gos. un-ta im. N. A. Nekrasova – Vestnik of Kostroma State University*, 22(4), 320–322.
- Choshanov, M. A. (2021). *Engineering of distance learning*. Laboratoriya znaniy.
- Erofeeva, A. G. (2023). K. D. Ushinsky's holistic pedagogical system: historical and pedagogical analysis. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Sovremennyy kolledzh» – MCU Journal of Modern College*, 1(5), 50–57. <https://doi.org/10.25688/2782-6597.2023.5.5>
- Khanbikov, Ya. I. (1967). *From the history of pedagogical thought of the Tatar people*. Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo.
- Kharisova, L. A. (2008). Pedagogical potential of Islam. TID “Russkoye slovo – RS”.
- Kirilova, G. I., & Vlasova, V. K. (2014). Metadynamics of the functioning of the information educational environment of a professional school. *Obrazovaniye i samorazvitiye – Education and Self Development*, 2(40), 92–97.
- Kiryakova, A. V. (2009). *Axiology of education. Personal orientation in the world of values*. Dom pedagogiki.
- Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1952). *Culture: A critical review of concepts and definitions*. Harvard University Press.
- Lopatina, N. V. (2012). Culture and family: Interaction of social institutions in the context of informatization. *Vestnik MGUKI – Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts*, 2(46), 47–52.
- Losev, A. F., & Takho-Godi, A. A. (1993). *Platon. Aristotle*. Molodaya gvardiya.
- Makarenko, A. S. (1957). *Essay in 7 volumes. Volume 1*. Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR.
- Masalimova, A. R., Luchinina, A. O., & Ulengov, R. A. (2016). Technological education as a means of developing students: health culture. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(5), 623–632. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.335a>
- Mor, T. (1978). *Utopia* (Yu. M. Kagan, Trans.). Nauka.
- Nigmatov, Z. G. (2003) The cultural component of pedagogical education. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 1, 110–112.

- Ovchinnikova, E. V. (2018). Implementation of the principle of nationality in the system of developmental education of K. D. Ushinsky. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina – Pushkin Leningrad State University Journal*, 4, 136–142.
- Piotrovsky, P. P. (2014). *My Hermitage*. Arka.
- Popova, G. S. (2012). Educational culture of the traditional society. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya – Theory and Practice of Social Development*, 7, 158–163.
- Rotenberg, V. A., & Klarin, V. M. (1999). *Russian Pedagogical Encyclopedia*: In 2 volumes. Bol'shaya Rossiyskaya entsiklopediya.
- Sharafutdinov, D. R. (1987). *Sabantuy is a labor holiday*. Tatarskoye knizhnoye izdatel'stvo.
- Sharafutdinov, Z. T. (2000). *Pedagogical space of the Tatar people*. KGPU.
- Skriabina, T. O. (2019). The pedagogical analysis of the basic components of J.F. Gerbart's system. *Gumanitarnyye issledovaniya – Humanitarian Researches*, 1(22), 130–133.
- Sokolova, L. B. (2003). *The Formation of the Culture of the Teacher's Pedagogical Activity*. OGPU.
- Tarasova, N. V., Pastukhova, I. P., & Chigrina, S. G. (2021). Some aspects of methodological support of teachers in the conditions of digitalization of general education. *Perspektivy nauki i obrazovaniya – Perspectives of Science and Education* 53(5), 481–494. <https://doi.org/10.32744/PSE.2021.5.33>
- Tukay, G. (1960). *Selected works in 2 volumes Volume 1: Poetry and poems*. Tatknigoizdat.
- Vlasova, V. K., Kirilova, G. I., & Masalimova, A. R. (2015). Information and logistic foundations of pedagogical education design and content education. *Review of European Studies*, 7(4), 54–58. <https://doi.org/10.5539/res.v7n4p54>
- Volkov, G. N. (1999). *Ethnopedagogy*. Akademiya.
- Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., & Alieko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering*, 14, 43–50. <https://doi.org/10.22094/JOIE.2020.677813>
- Zakirova, V. G. (2002). *Traditional pedagogical culture of the Tatar family* [Dr. Sci. Dissertation, Kazan State Pedagogical University]. <https://www.dissercat.com/content/traditsionnaya-pedagogicheskaya-kultura-tatarskoi-semi>
- Zavodchikov, D. P., Sharov, A. A., Tolstykh, A. A., Kholopova, E. S., & Krivtsov, A. I. (2016). Particular Features of Interrelation of Motivation, Values and Sense of Life's Meaning as Subjective Factors of Individualizing Trajectory in the System of Continuous Education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(15), 8252–8268.
- Zotova, A. S., Mantulenko, V. V., Kraskova, N. I., Kislov, A. G., & Rowland, Z. (2016). New Values as the Basis for Innovation. *International Journal of Economic Perspectives*, 10(3), 94–100.

УДК 378.147

Представления современных студентов о менторстве как виде наставнической деятельности

Ольга В. Карина¹, Марина А. Лученкова², Наталья Е. Шустова³

¹ Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: karina_olga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-8258>

² Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: kiselewa_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-0338>

³ Балашовский институт (филиал) Саратовского национального исследовательского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского», Балашов, Россия

E-mail: shustova_nat@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2589-1685>

DOI: 10.26907/esd.19.1.11

EDN: RLZCRN

Дата поступления: 12 сентября 2022; Дата принятия в печать: 2 Мау 2023

Аннотация

Рассматривается феномен «менторство», как вид наставнической деятельности. Освещается специфика представлений современной студенческой молодежи о менторстве, позициях ментора (наставника) и менти (наставляемого). Приводятся данные эмпирического исследования, полученные на основе опроса 120 студентов Балашовского института (филиала) ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского». обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки». В ходе эмпирического исследования была применена авторская анкета, направленная на выявление информированности студентов о менторстве как одном из видов наставнической деятельности в педагогической сфере. Установлено следующее: студенты в разной мере осведомлены о роли менторства в педагогическом процессе; подавляющее большинство студентов хотели бы расширить опыт наставнического взаимодействия; наиболее важными характеристиками «менторства» студенты считают ответственность, педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления и принятия себя. Делается вывод о том, что представления студентов о менторстве подразделяется на четыре типа: «реалистично-позитивный», «неосведомленно-оптимистичный», «неосведомленно-осторожный», «реалистично-индифферентный». Полученные данные свидетельствуют о недостаточно полном представлении студентов о роли менторства в педагогическом процессе. Подчеркивается необходимость разработки и внедрения в образовательный процесс вузов практико-ориентированной программы, раскрывающей сущность менторства в формате курсов дополнительного образования.

Ключевые слова: наставническая деятельность, менторство, ментор, менти, студенты.

Students' Views on Mentoring as a Type of Guidance Activity

Olga Karina¹, Marina Luchenkova², Natalya Shustova³

¹ Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: karina_olga@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6632-8258>

² Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: kiselewa_m@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-0338>

³ Balashov Institute of Saratov State University, Balashov, Russia

E-mail: shustova_nat@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2589-1685>

DOI: 10.26907/esd.19.1.11

EDN: RLZCRN

Submitted: 12 September 2022; Accepted: 2 May 2023

Abstract

The data of an empirical study obtained on the basis of a survey of 120 students of Balashov Institute of Saratov State University enrolled in the areas of training of bachelors which are in the enlarged group of areas and specialties 'Education and Pedagogical Sciences' are presented. In the course of an empirical study, an author's questionnaire was applied aimed at identifying students' awareness of mentoring as one of the types of mentoring activities in the pedagogical field. The following has been found. Students are aware of the role of mentoring in the pedagogical process to varying degrees. The vast majority of students would like to expand the experience of mentoring interaction. Students consider responsibility, pedagogical competence, free communication skills, pedagogical tact, the perception of the equivalence of students, organizational skills, flexibility of thinking and self-acceptance as the most important characteristics of 'mentoring'. It is concluded that students' ideas of mentoring are divided into four types: 'realistic-positive', 'ignorant-optimistic', 'ignorant-cautious', 'realistic-indifferent'. The data obtained indicate an insufficiently complete understanding of students about the role of mentoring in the pedagogical process. The necessity of developing and introducing into the educational process of universities a practice-oriented programme that reveals the essence of mentoring in the format of additional education courses is emphasized.

Keywords: mentoring activity, mentor, mentee, students, educational environment.

Введение

Современная студенческая молодежь ориентирована на получение знаний, умений и навыков, которые бы не только способствовали обретению профессиональной компетентности, но и существенно расширяли границы возможностей для саморазвития, вариативности применения индивидуального потенциала, подкрепляли осознание собственной социальной полезности и самоэффективности. В этой связи поиск эффективных путей реализации профессиональных экспектаций студентов – будущих педагогов выступает насущной проблемой, сопряженной с мониторингом индивидуальных ресурсов и устремлений. Вне всякого сомнения, в настоящее время активность инновационных включений в образовательной среде значительно выражена. Динамичные изменения в сфере образования касаются не только технологических аспектов подачи учебного материала, но и стратегий взаимодействия в системе «педагог-обучающиеся».

Одним из перспективных направлений решения задачи формирования гармоничной, социально компетентной и успешной личности в области образования выступает подготовка студентов – будущих педагогов к наставнической деятельности и, в частности, к менторству. Причем важным моментом в реализации данной задачи, безусловно, является формирование готовности студенческой молодежи педагогических вузов к эффективному взаимодействию в системе «ментор-менти». Степень готовности студентов к менторству в данном случае позволяет взвешенно подойти к выбору оптимальных стратегий констатирования, своевременному преодолению возможных трудностей и обретению значимого опыта совключенного развития каждой личности (как ментора, так и менти).

В научной практике феномен «наставничество» трактуется как процесс передачи информации, опыта от старшего к младшему, от профессионала к новичку (Dudina, 2017; Haensly & Parsons, 1993; Mazurova, 2022; Osipova, 2015; Shakirova, 2019; Yamamoto, 1988). Исследователи отмечают, что наставническая деятельность в образовательной сфере стимулирует саморазвитие каждого субъекта взаимодействия, так как в основе своей имеет коэволюционный аспект, обмен опытом и взаимостимуляции мотивации к развитию личности.

Процесс наставничества представлен достаточно вариативно: тьюторство, коучинг, менторство и др. Каждый вид наставнической деятельности сопряжен с особой миссией, спецификой взаимодействия в системе «наставник-наставляемый».

В исследовании Н. Ю. Бондаренко отмечается, что вариативность наставнической деятельности позволяет лично-ориентированно разрешать актуальные запросы менти (наставляемого). Автор указывает, что при наличии специфики взаимодействия каждый вид наставничества объединен общей идеей стимуляции личности менти к динамичному развитию, полноценной реализации собственного потенциала (Bondarenko, 2009).

На наш взгляд, важным моментом в наставнической деятельности выступает психологическая поддержка менти, которая создает ресурсное поле для самоактуализации личности, рефлексии потенциальных возможностей. Можно с уверенностью утверждать, что наставническая деятельность (во всех ее вариациях) способствует укреплению уверенности в собственных силах у менти, позволяет своевременно разрешать возможные трудности, успешно реализовывать желаемые цели.

Сходную точку зрения можно обнаружить в исследованиях Е. А. Дудиной, где она отмечает, что наставническая деятельность, как поддерживающая и мотивирующая на саморазвитие, имеет пролонгированный эффект, стимулируя личность на непрерывный процесс познавательной активности (Dudina, 2017). В частности, коучинг как вид наставничества, по мнению И. В. Рыбкина, нацелен на стимуляцию саморазвития, самообучения, самостоятельности в решении поставленных целей (Rybkin, 2005). А. А. Попов считает, что тьюторство как вид наставнической деятельности представляет собой процесс психологического сопровождения личности в индивидуализированном формате. Исследователи полагают, что тьюторство способствует успешной адаптации наставляемого, эффективно актуализирует ресурсы личности (Porov, 1996).

Как уже отмечалось выше, наставническая деятельность выступает наиболее перспективным маршрутом формирования гармоничной и социально-компетентной личности, способной к саморазвитию, ответственному принятию решений, достижению поставленных целей. В этой связи менторство как вид наставничества позволяет объединять усилия коучинга и тьюторства, так как совмещает в себе многовариантные задачи психологической поддержки, обучения, воспитания, со-

здания условий для полноценного самораскрытия потенциала менти. По мнению отечественных и зарубежных ученых, менторство как деятельность педагога представляет собой мощный ресурс взаимообогащения опытом и с позиции ментора, и с позиции менти.

Д. Шунк и Ц. Муллен указывают, что менторство (менторинг) представляет собой недирективный процесс передачи знаний и опыта, который стимулирует мощное саморазвитие каждой личности менторингового процесса (ментора и менти) (Schunk & Mullen, 2013). По мнению исследователей, недирективность воздействия на менти, а также осознанная добровольность участия в менторинговом процессе позволяют расширить границы возможной реализации собственного Я у менти, нивелировать возможные психологические блоки самораскрытия и оптимизировать уверенность у наставляемого.

На наш взгляд, подобные ресурсы менторства заключаются в основах данного процесса, так как данный вид наставничества сопряжен напрямую с педагогической деятельностью ментора. Иными словами, успешный педагог должен выступать для обучающихся не только как компетентный предметник, но и как ментор, расширяющий их представления о мире, потенциале собственной личности. Подобное утверждение основано на том, что недирективное взаимодействие, где курирующая роль принадлежит ментору, вне всякого сомнения, позволяет запускать активные рефлексивные процессы в сознании менти, актуализируя аналитические этюды, связанные с пониманием его устремлений и выбором стратегий достижения целей.

В исследовании Е. В. Аржаных отмечается, что психологическая поддержка педагога создает зону эмпатийного включения обучающихся в процесс познания себя и окружающего мира. Автор считает, что подобная включенность и есть эффективное сотрудничество, которое объединяет взрослое и молодое поколения, насыщает опытом и активизирует постановку новых целей (Arzhanykh, 2017).

Близкую точку зрения можно обнаружить в работе С. Г. Вершловского, в которой автор указывает, что одним из векторов профессионального становления педагога является не только умение подать учебный материал на высоком компетентном уровне, но и дать стимул для его использования на практике, а также выступить триггером для саморазвития личности обучающегося (Vershlovskiy, 2014). Мы считаем, что процесс менторства создает триггерный прецедент для саморазвития обучающихся и самого ментора, так как несет в себе коэволюционный (взаимообучающий) аспект воздействия.

По мнению Ю. Н. Корешниковой и И. Д. Фрумина, успешная педагогическая деятельность сопряжена с укорененной в сознании личности профессиональной установкой на эмпатийный способ взаимодействия с обучающимися. Причем автор считает, что речь идет именно о курирующем, но недирективном взаимодействии, умении видеть в обучающемся личность, способную на уверенное движение по маршруту личных и социально полезных достижений (Korshnikova & Froumin, 2020).

В этой связи менторство как вид наставнической деятельности можно рассматривать эффективным направлением в становлении личности педагога, развитии его компетентности, а также в формировании личности менти, раскрытии его ресурсов, в процессе предъявления себя миру. В исследованиях А. А. Марголис, Е. В. Аржаных, М. Р. Хуснутдиновой, П. А. Хенсли, Дж. Л. Парсонса отмечается, что менторство как вид наставнической деятельности стимулирует творческое мышление, поиск инновационных путей реализации индивидуального потенциала. По мнению исследователей, это обстоятельство связано с тем, что в процессе диалогич-

ческого, эмпатийного взаимодействия быстро снимаются возможные психологические барьеры и расширяются границы интеракций, равно как и инициативность партнеров (Haensly & Parsons, 1993; Margolis et al., 2019).

Сходную научную идею транслируют в своих исследованиях Т. Ю. Осипова и Д. М. Шакирова, подчеркивая, что менторство как вид наставнической деятельности может выступать эффективным компонентом педагогического мастерства учителя (Osipova, 2015; Shakirova, 2019). Авторы отмечают, что поддерживающее сопровождение позволяет менти успешно ориентироваться в потребляемой информации (корректно рефлексировав важное, второстепенное и лишнее), не снижая активного социального экспериментирования.

В научной практике отмечается, что задачи, специфика развертывания процесса менторства определяют особый статус ментора. К базовым характеристикам ментора ученые относят (Roberts, 2000; Ghosh, 2014; Smith, 2007; Super, 1985; Yamamoto, 1988):

- лидерские качества;
- абнотивность мышления;
- навыки свободной коммуникации;
- навыки волевой самоорганизации;
- гибкость мышления;
- личностную и социальную ответственность;
- профессиональную компетентность и др.

Следует отметить, что личностный и профессиональный профили ментора взаимосвязаны и маркируют собой специфику его взаимодействий с менти. Вне всякого сомнения, характер особенностей личности и профессионального самовыражения ментора предполагает наличие выраженной готовности личности к менторинговому процессу. Иными словами, педагог должен обрести навыки ментора и сопутствующие характеристики уже на этапе обучения в вузе. Это обстоятельство существенно снижает риски использования неконструктивных стратегий при развертывании менторингового процесса. Для этого личность должна быть психологически готова осуществлять менторство в своей профессиональной деятельности. Наиболее оптимальный формат получения системных образовательных компетенций менторской деятельности педагога представлен в структуре дополнительного вузовского образования студентов. Функционал введения студенческой молодежи в наставническую деятельность и, в частности, в менторство возложен на профессорско-преподавательский состав, реализующий специальные образовательные курсы, руководителей и методистов педагогических практик, которые курируют содержательные аспекты взаимодействия студентов с обучающимися, и непосредственно кураторов групп, осуществляющих системную воспитательную работу с молодежью.

Важность вопроса психологической готовности личности к профессиональной деятельности в целом достаточно широко освещается в научной литературе многими авторами. В то же время в научной практике существует явный дефицит теоретических и эмпирических данных, связанных с проблемой понимания студентами – будущими педагогами позиции ментора, сущности менторингового процесса, готовности к его осуществлению.

В исследовании В. Л. Бозаджиева, А. А. Деркач, А. К. Зезыкина, А. К. Марковой, А. О. Селиванова отмечается, что профессиональное становление личности начинается именно с осознания необходимости, значимости избранной деятельности, сформированной устойчивой психологической готовности к погружению в новое пространство действия (Bozadzhiev, 2010; Derkach et al., 2000; Selivanova, 2018).

Исследователи указывают, что психологическая готовность к осуществлению профессиональной деятельности сопряжена с пониманием собственных ресурсов, устремлений, личностных характеристик. Иными словами, каков контур представлений о менторстве у студентов (реалистичный/нереалистичный), такова и степень актуальной эффективности в этой сфере.

В исследовании Д. А. Леонтьева указывается, что осознанное и ответственное принятие формата деятельности, понимание ее значения и сущности выступает одним из актов самоактуализации личности (Leontyev, 2002). Ученый подчеркивал, что путь в профессионализм осуществляется с укоренения в сознании актуальности, потребности действия, с желания обрести необходимые качества/ресурсы для достижения самоэффективности и социальной полезности.

К. В. Рожкова, С. Ю. Рошин в своих исследованиях уделяют внимание некогнитивным навыкам при выборе молодыми людьми траектории своего развития в высшем образовании. Речь идет как раз о личностных характеристиках, которые играют важную роль в профессиональном самоопределении и понимании ценности профессиональной компетентности (Rozhkova & Roshchin, 2021).

В исследованиях В. К. Дьяченко и Е. А. Климов указано на значимость содержания представлений о позиции личности, осуществляющей ту или иную деятельность. Ученые отмечают также, что содержательный посыл педагогической деятельности и вариативность позиций педагога (тьютор, ментор, коуч и др.) являются важным пластом осознания студенческой молодежи (Dyachenko, 1991; Klimov, 2003).

В связи с этим целью нашего исследования стало исследование представлений студентов о менторстве как виде наставнической деятельности, их мотивации в формировании профессиональных компетенций в этом направлении.

Теоретической задачей исследования является анализ современных отечественных и зарубежных исследований проблемы наставничества и психологической готовности личности применять виды наставничества в профессиональной деятельности. Задачей эмпирического исследования – определение у современных студентов образа менторства и его роли в образовательном процессе, а также описание типов представлений о менторстве как виде наставнической деятельности.

Краткий теоретический анализ проблемы понимания студенческой молодежью менторингового процесса как вида наставнической деятельности показал выраженную потребность в дальнейших концептуальных изысканиях, разработках диагностического инструментария и углубленного анализа системных эмпирических данных.

Методология исследования

Исследование проводилось в Балашовском институте (филиале) Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского». Выборку составили 120 студентов старших курсов, обучающихся по направлениям подготовки бакалавриата, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки». В рамках предварительной работы было получено информационное согласие респондентов на участие в опросе. Исследование проводилось с помощью анкетирования, направленного на выявление представлений студентов о роли ментора в образовании. Респонденты были ознакомлены с целью исследования и правилами заполнения анкеты.

В блок научных предположений, представивших ядро исследования, вошли вопросы, связанные с типичными представлениями студентов о менторской деятельности, о характеристиках, присущих ментору, о потребности в расширении менторского опыта и перспективах овладения компетенциями менторской деятельности для саморазвития будущих педагогов.

Авторская анкета включала вопросы, нацеленные как на выявление информированности студентов о менторстве как одном из видов наставнической деятельности в педагогической сфере («Сталкивались ли вы раньше с процедурой наставничества (менторинга)?», варианты ответа – да/нет), так и на изучение стремления молодежи получить опыт в данной сфере деятельности («Хотели бы вы получить/расширить опыт менторингового взаимодействия?», варианты ответа – нет / скорее нет, чем да / скорее да, чем нет / да). Для изучения важности личностных и профессиональных качеств ментора, а также степени их выраженности у студентов респондентам предлагалось оценить набор соответствующих качеств по 10-балльной шкале (1 – совсем не важно/не выражено, 10 – очень важно/выражено). Кроме того, в анкете были вопросы, направленные на выявление представлений студентов о степени полезности менторства (менторинговой деятельности) для личностного и профессионального развития педагога, важности обратной связи с обучающимся и эмоционального комфорта при общении с ним. Данные параметры предлагалось также оценить по 10-балльной шкале. Процедура разработки авторской анкеты включала экспертный опрос, проведение пилотного опроса, а также ретестовые измерения.

Результаты исследования обрабатывались с помощью стандартного пакета статистической программы IBM SPSS Statistics 21. Выбор критериев определялся с учетом проверки направленности распределения признака. Для сопоставления важности (по мнению студентов) личностных и профессиональных качеств ментора и их выраженности у самих респондентов использовался непараметрический Т-критерий Вилкоксона. Для определения групп со схожим отношением к менторству (менторинговой деятельности) нами использовался двухэтапный кластерный анализ. В качестве исходных данных для кластеризации были приняты такие параметры, как «представление о менторстве», «профессиональное развитие педагога-ментора», «личностное развитие педагога-ментора», «обратная связь с обучающимся-менти», «эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти».

Статистически значимыми считались различия при $p \leq 0,05$. Визуализация полученных данных осуществлялась с помощью таблиц, в которых представлены средние значения, результаты дихотомического выбора.

Результаты исследования

Анализ первичных данных показал, что 48,3% респондентов сталкивались в реальной жизни с процедурой менторства, а 51,7% – не встречались с данным видом деятельности на практике. Диагностический срез показал, что данный вид наставнической деятельности для большинства студентов является скорее новым форматом взаимодействий, чем знакомым и апробированным на практике. Вероятно, данные показатели связаны с тем, что молодые люди, которые не сталкивались с менторинговым взаимодействием в реальной жизни, как правило, достаточно диффузно представляют как сам процесс менторства, так и роль, функции ментора в отношении менти.

При этом в ходе исследования было выявлено, что подавляющее большинство студентов (71,7%) хотели бы получить/расширить опыт менторских взаимодейст-

вий. Утвердительный ответ «Да» дали 26,7%, а «Скорее да, чем нет» – 24% опрошенных. Можно утверждать, что данные показатели сопряжены с общей направленностью студенческой молодежи активно изыскивать пути реализации индивидуального потенциала, мониторить баланс имеющихся возможностей, использовать все возможности для уточнения и наполнения сущностным опытом траектории профессиональной самореализации. Полученные результаты согласуются с данными исследований Е. В. Аржаных и Н. Ю. Бондаренко, в которых отмечается, что мотивированная потребность в саморазвитии представляет собой мощный ресурс профессионального становления личности. Авторы указывают, что готовность к работе в надситуативном формате составляет ценностный пласт ресурсов для будущих профессионалов (Arzhanykh, 2017; Bondarenko, 2009).

Вместе с тем 28,3% респондентов не выразили подобное стремление, отдав предпочтение иным вариантам ответа («Нет» – 7,5%, «Скорее нет, чем да» – 20,8%). Иными словами, респонденты осознают, что процесс менторства сопряжен с выраженными интеллектуальными, эмоциональными и действенными вложениями. В этой связи данная группа респондентов оценивала свой потенциал как недостаточный для успешного развертывания менторской деятельности. Молодые люди могут субъективно ощущать неуверенность в собственных силах, потребность в накоплении опыта и тем самым склоняться к пониманию своей неготовности к менторству с обучающимися.

Следует отметить, что в ожиданиях студентов отмечается позитивная тенденция ожидания эмоционального комфорта при общении с обучающимся. Данный параметр они оценили на 7,3 балла из 10 возможных. Молодые люди чаще всего прогнозировали возможность создания эффективных и эмоционально включенных, позитивных отношений с обучающимися.

Полезность опыта менторской деятельности для личностного и профессионального развития педагога респонденты оценили в 8,3 балла. Достаточно значимой в процессе менторства (8,6 балла из 10 возможных), по мнению респондентов, является обратная связь с обучающимися. Иными словами, молодые люди осознают коэволюционность менторских взаимоотношений, в которых обмен опытом, рефлексия позиций каждого субъекта процесса играет значимую роль в достижении общей цели развития личности. Определяя степень важности личностных и профессиональных качеств ментора по 10-балльной шкале, респонденты отметили их высокую значимость (от 8,1 до 9,2 балла). Оценка выраженности этих качеств у себя варьировалась в интервале от 7,3 до 8,5 балла (см. Таблицу 1).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в представлениях респондентов ментор – всесторонне развитая личность с высоким уровнем ответственности. Высокий балл по параметру «Ответственность» показывает, что студенты понимают значимость и трудоемкость данного вида деятельности педагога. Среди ведущих характеристик ментора они выделяют педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления, принятие себя, профессиональное саморазвитие, мобильность. К важным, но менее значимым характеристикам ментора респонденты отнесли творческую активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности.

Сравнительный анализ 14 качеств, представленных в Таблице 1, с помощью Т-критерия Вилкоксона выявил статистически значимые различия по всем параметрам ($T_2 = 3,124$, $T_3 = 4,163$, $T_4 = 4,923$, $T_5 = 5,682$, $T_6 = 3,665$, $T_7 = 4,344$, $T_8 = 5,190$,

$T_9 = 4,660$, $T_{10} = 4,564$, $T_{11} = 4,511$, $T_{12} = 4,172$, $T_{13} = 4,162$ при $p \leq 0,01$; $T_{14} = 2,189$ при $p \leq 0,05$), кроме творческой активности ($T_1 = 1,034$ при $p = 0,301$).

Таблица 1. Степень важности качеств ментора в представлении студентов и их выраженность у самих респондентов ($N = 1200$)

| № | Качества | Средние значения | |
|----|--|------------------|---------|
| | | Ментор | Студент |
| 1 | Творческая активность | 8,1 | 7,9 |
| 2 | Принятие себя | 8,7 | 8,0 |
| 3 | Мобильность | 8,6 | 7,8 |
| 4 | Гибкость мышления | 8,7 | 7,8 |
| 5 | Навыки свободной коммуникации | 8,9 | 7,9 |
| 6 | Ответственность | 9,2 | 8,5 |
| 7 | Навыки эвристического (проблемного) мышления | 8,2 | 7,3 |
| 8 | Педагогическая компетентность | 8,9 | 7,9 |
| 9 | Навыки организаторской деятельности | 8,7 | 7,8 |
| 10 | Лидерские способности | 8,4 | 7,5 |
| 11 | Педагогический такт | 8,8 | 8,0 |
| 12 | Профессиональное саморазвитие | 8,6 | 7,8 |
| 13 | Умение работать в ситуации неопределенности | 8,5 | 7,6 |
| 14 | Восприятие равноценности обучающихся | 8,7 | 8,3 |

Дальнейший анализ данных исследования был сопряжен с применением двух-этапного кластерного анализа с целью определения групп респондентов со схожим представлением о роле менторства как вида наставнической деятельности в системе образования, в будущей профессиональной деятельности. В качестве определяющих предикторов нами были выделены следующие: представление о менторстве, эмоциональный комфорт при общении с обучающимся, обратная связь с обучающимся, профессиональное развитие педагога-ментора, личностное развитие педагога-ментора.

Произведенные расчеты определили четыре кластера: первый представлен 35,8% респондентов, второй – 33,3%, третий – 18,3%, четвертый – 12,5% участников опроса.

Качество выделения данных кластеров, согласно «сводке для модели», полученной в ходе кластерного анализа, хорошее. Это свидетельствует о наличии кластерной структуры в анализируемых данных, где наиболее значимым предиктором полученной кластерной модели выступает параметр «Профессиональное развитие педагога-ментора» (важность предиктора представлена максимальным значением – 1,0).

Значимость остальных параметров различна: так, «Представление о менторстве» и «Личностное развитие педагога-ментора» также вносят весомый вклад в модель (их значимость составляет 0,98 и 0,93 соответственно). Менее существенное, но не менее содержательное дополнение обеспечивают параметры «Эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти» и «Обратная связь с обучающимся-менти» (0,47 и 0,38 соответственно).

Средние значения параметров и дихотомический выбор респондентов свидетельствуют о степени их представленности в каждом кластере полученной модели. Различные сочетания данных параметров представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Кластерная модель «Представления студентов о менторской деятельности»

| Предикторы | Кластер | | | |
|---|---------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Профессиональное развитие педагога-ментора (ср. знач.) | 9,42 | 9,22 | 6,27 | 5,47 |
| Представление о менторской деятельности (имеет/не имеет) | + | - | - | + |
| Личностное развитие педагога-ментора (ср. знач.) | 9,30 | 9,22 | 6,55 | 5,53 |
| Эмоциональный комфорт при общении с обучающимся-менти (ср. знач.) | 7,67 | 8,57 | 5,41 | 6,0 |
| Обратная связь с обучающимся-менти (ср. знач.) | 9,40 | 9,25 | 7,27 | 6,67 |

Таким образом, посредством кластерного анализа нами были определены четыре группы респондентов, представляющие различные типы понимания менторства как вида наставнической деятельности:

- 1 тип – «реалистично-позитивный»;
- 2 тип – «неосведомленно-оптимистичный»;
- 3 тип – «неосведомленно-осторожный»;
- 4 тип – «реалистично-индифферентный».

Реалистично-позитивный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется выраженными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Представители данного типа имеют реалистичные представления о данном виде наставнической деятельности, осознанно понимают базовые характеристики ментора (личностные и профессиональные), которые стимулируют успешность менторского взаимодействия с обучающимися-менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально-позитивный спектр. Делается акцент на значимости коэволюционного взаимодействия и своевременности рефлексии обратной связи. Данный тип представлений о менторстве существенно способствует личностному и профессиональному развитию студентов.

Неосведомленно-оптимистичный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется дискретными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют выраженный эмоционально-позитивный характер. Делается акцент на значимости коэволюционного взаимодействия и своевременности рефлексии обратной связи. Представители данного типа имеют фрагментарные представления о данном виде наставнической деятельности. Данный тип представлений о менторстве сопряжен с личностным и профессиональным развитием студентов. Триггером может выступать активная мотивация молодых людей на расширение познавательного пространства.

Неосведомленно-осторожный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется дискретными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально нейтральный спектр. Акцент на значимости коэволюционного взаимодействия, рефлексии обратной связи выражен несущественно. Данный тип представлений о менторстве может способствовать личностному и профессиональному развитию студентов, если мотивационная активность к познанию данного формата наставнической деятельности будет динамично формироваться.

Реалистично-индифферентный тип представлений о менторстве как виде наставнической деятельности характеризуется реалистичными знаниями о сущности менторства, позиции ментора и менти. Экспектации, связанные с процессом взаимодействия с менти, имеют эмоционально-нейтральный спектр, указывающий на наличие субъективно аргументированных установок в связи с отсутствием значимости данного процесса для личностного и профессионального развития. Данный тип представлений о менторстве не является стимулирующим для личностного и профессионального развития студентов.

Дискуссионные вопросы

Это исследование было сосредоточено на описании особенностей представления современных студентов о менторстве как виде наставнической деятельности. В ходе исследования было выяснено, что студенты имеют разный опыт менторского взаимодействия. При этом следует отметить, что для значительной части респондентов характерна потребность в получении такого опыта, поскольку они связывают его с личностным и профессиональным развитием педагога. Различные позиции студентов относительно менторства получили отражение в выявленных типах: реалистично-позитивном, неосведомленно-оптимистичном, неосведомленно-осторожном, реалистично-индифферентном.

Полученные нами результаты во многом совпадают с исследовательскими данными Л. Н. Нугумановой и Т. В. Яковенко, в которых отмечается, что взаимообучающий фактор обмена опытом, рефлексия позиций наставнической деятельности («ментор-менти») стимулируют потребность в получении новых знаний и опыта. Это, в свою очередь, выражено стимулирует профессиональную самореализацию личности (Nugumanova & Yakovenko, 2018). Сходную точку зрения транслирует С. П. Будникова, отмечая, что одним из важных критериев готовности к профессиональной деятельности у студентов выступает потребность в расширении зоны перспективного действия, проявляющаяся в построении новых задач и планов педагогического взаимодействия. Исследователь указывает, что менторская деятельность как вид наставничества активно реализует устремления личности в своевременной рефлексии результатов профессиональной деятельности, настраивает на взаимовключенность всех субъектов образовательного процесса (Budnikova, 2018). Вместе с тем П. Новита в своем исследовании отмечает, что у некоторых студентов преобладает внешняя мотивация в получении профессии, поскольку они ориентируются на внешние послылы при принятии жизненно важных решений. Поэтому чем активнее идет информационная работа в области профессионального самоопределения молодых людей, тем осознаннее будет профессиональный выбор молодежи (Novita, 2021).

Определяя важные качества ментора в профессиональной деятельности, студенты выделили следующие: ответственность, педагогическая компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления, принятие себя, профессиональное саморазвитие, мобильность, творческая активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности.

Выявленные данные частично согласуются с исследовательскими данными П. А. Хенсли, Дж. Л. Парсонс, Дж. Родс, Р. Спенсер, в которых отмечаются характерные установки личности, касающиеся качества ментора. В частности, П. А. Хенсли и Дж. Л. Парсонс указывают, что творческое, интеллектуальное и психосоциальное развитие будущего профессионала сопряжено с процессом включения в ментор-

скую деятельность. Причем, как отмечают исследователи, обретение конструкта качества, характеризующих компетентность ментора, имеет свои особенности, так как данный процесс неоднороден у каждой личности (Haensly & Parsons, 1993). Сходная идея освещается и в исследовании таких авторов, как Дж. Родс и Р. Спенсер, которые указывают, что различия в восприятии менторской деятельности сопряжены с общим вектором особенностей развития личности, ее уровнем компетентности, характером устремлений и веховых целей, связанных с профессиональной самореализацией (Rhodes & Spencer, 2010). Исследования других авторов также указывают на важность выявления потребности в самообучении личности, обретения не только познавательных компетенций, но и развития навыков эффективного взаимодействия с наставляемыми. Так, М. Сандер отмечает, что ментор должен обладать навыками успешной саморегуляции, ориентироваться на перманентное обучение, обретение новых знаний и умений (Sander, 2015). Важность саморазвития и самообучения отмечается также К. Р. Роджерсом, который указывает, что подобный посыл познавательных устремлений существенно стимулирует социальные навыки личности, дает уверенность в построении диалогового общения, оптимизирует результаты менторской деятельности (Rogers, 1967). По мнению М. А. Тихомировой, Н. В. Бордовской, Е. А. Кошкиной, профессионально-личностные детерминанты играют важную роль в проявлении высокого уровня психологического благополучия жизнедеятельности личности (Tikhomirova et al., 2022).

Существенным в нашем исследовании выступает и тот факт, что наши респонденты осознают необходимость дальнейшего развития у себя качества ментора, поскольку в настоящее время не обладают достаточным уровнем готовности к самостоятельной деятельности в этой области. Вместе с тем, по мнению респондентов, их творческая активность вполне сопоставима с необходимым уровнем развития данного качества у ментора, они готовы расширять поле инновационных подходов к решению насущных проблем.

Следует также отметить, что диагностический срез показал, что перечисленные исследователями качества ментора могут быть уточнены и развиты в процессе менторской деятельности и носят операционный характер навыков ментора. Студенты склонны утверждать, что менторство – процесс, взаимообогащающий каждого субъекта взаимодействия в ситуации «здесь и сейчас» в контексте имеющихся ресурсов. Это обстоятельство, по мнению респондентов, позволяет наиболее точно прогнозировать результат деятельности и планировать маршрут продвижения к цели.

Молодые люди, на наш взгляд, процесс менторства рассматривают как вид наставнической деятельности, сопряженный с работой ментора в зоне «сверхнормативной ближайшей зоны развития» менти. Иными словами, в систему менторских взаимодействий осознанно и добровольно вступают субъекты, готовые к расширению поля возможностей как с позиции ментора, так и с позиции менти.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что для вузов, осуществляющих подготовку студентов по направлениям подготовки, входящим в укрупненную группу направлений и специальностей «Образование и педагогические науки», крайне важно включить в учебный процесс образовательные программы по развитию функциональной грамотности в области наставнической деятельности в целом и менторства в частности. Тем не менее остаются дискуссионными вопросы, связанные с внедрением данной компетенции в образовательный процесс. Будет ли эта деятельность системной в рамках учебного плана или в форме дополнительных образовательных программ? Какого рода сопровождение может потребоваться студентам, имеющим различные представления о менторстве как виде настави-

ческой деятельности? На данные вопросы можно будет ответить лишь после того, как будет продолжена работа в этом направлении и осуществлен мониторинг ее результативности.

Заключение

Резюмируя результаты анализа теоретических и эмпирических данных, можно сделать следующие выводы. Студенческая молодежь в разной мере осведомлена о специфике процесса менторства как вида наставнической деятельности, представляющей добровольное, включенное, недирективное взаимодействие в системе «ментор-менти», ориентированное на коэволюционный формат контактирования и стимулирующее саморазвитие личности каждого субъекта (ментора и менти). Подавляющее большинство студентов хотели бы получить/расширить опыт наставнического взаимодействия, углубить представления о менторстве, четко ориентироваться в базовых характеристиках ментора (личностных и профессиональных), стимулирующих эффективное развертывание данного процесса.

Большинство студентов считают наиболее важными характеристиками ментора ответственность, педагогическую компетентность, навыки свободной коммуникации, педагогический такт, восприятие равноценности обучающихся, навыки организаторской деятельности, гибкость мышления и принятие себя. Значимость таких качеств, как творческая активность, навыки эвристического (проблемного) мышления, лидерские способности, умение работать в ситуации неопределенности, достаточно высока, однако не первостепенна.

Молодые люди считают, что качества ментора могут быть уточнены и развиты в процессе менторинговой деятельности. Студенты склонны утверждать, что менторство – процесс, взаимообогащающий каждого субъекта взаимодействия и наиболее эффективно стимулирующий рефлекссию и уточнение ресурсов в ситуации «здесь и сейчас».

Представления студенческой молодежи о менторстве можно разделить условно на следующие типы: «реалистично-позитивный»; «неосведомленно-оптимистичный»; «неосведомленно-осторожный» и «реалистично-индифферентный». Каждый тип представлений характеризует особенности понимания процесса менторства как вида наставнической деятельности, позиции ментора и менти, влияния данного конструкта знаний на личностное и профессиональное развитие студентов.

В этой связи можно констатировать, что менторство как вид наставнической деятельности выступает одной из приоритетных стратегий активизации личностного развития. Каждый из субъектов данного процесса (ментор и менти) получает мощный стимул к осознанному выбору жизненно значимых целей, использованию эффективных стратегий достижения желаемых планов. Расширение познавательного пространства, которое осуществляется в рамках менторства, стимулирует ментора и менти выстраивать коэволюционную зону развития, обогащая их опытом, знаниями и навыками друг друга.

На наш взгляд, вопросы информирования студентов о технологической реализации процесса менторства требуют, с одной стороны, системных исследований, а с другой – специальных разработок практико-ориентированных программ, включенных в траекторию профессиональной подготовки. Это позволит будущим педагогам существенно расширить их арсенал знаний, умений и навыков, связанных с профессиональной реализацией, определить перспективы дальнейшего развития.

Поэтому очень важно, чтобы еще на этапе обучения студенты осознавали значимость наставничества как направления будущей профессиональной деятельнос-

ти и стремились получить необходимые знания и навыки в этой сфере. Именно это побудило авторов провести мониторинг среди студентов – будущих педагогов, направленный на изучение их представлений о наставничестве в контексте профессионального и личностного развития.

Список литературы

- Аржаных, Е. В. Роль института наставничества в профессиональном становлении молодых педагогов // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22. – № 4. – С. 27–37. – DOI:10.17759/pse.2017220405
- Бозаджиев, В. Л. К вопросу о психологической готовности к профессиональной деятельности // Международный журнал экспериментального образования. – 2010. – № 7. – С. 98–99.
- Бондаренко, Н. Ю. Пять главных приемов наставничества. Как обучать и мотивировать взрослых людей // Управление корпоративной культурой. – 2009. – № 4. – С. 282–289.
- Будникова, С. П. Оценка выпускниками педагогического направления подготовки своей готовности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 5. – С. 112–123. – DOI:10.17759/pse.2018230511
- Вершовский, С. Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андрагог // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 4–7.
- Деркач, А. А., Зезыкин, А. К., Маркова, А. К. Психология развития профессионала. – М.: Изд-во РАГС, 2000. – 123 с.
- Дудина, Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С. 49–62. – DOI:10.15293/2226-3365.1701.04
- Дьяченко, В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
- Климов, Е. А. Пути в профессионализм: психологический взгляд; учебное пособие для вузов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
- Корешникова, Ю. Н., Фрумин, И. Д. Профессиональные компетенции педагога как фактор сформированности критического мышления студентов // Психологическая наука и образование. – 2020. – Т. 25. – № 6. – С. 88–103. – DOI:10.17759/pse.2020250608
- Леонтьев, Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: Историко-критический анализ // Современная психология мотивации. – М.: Смысл, 2002. – С. 13–46.
- Марголис, А. А., Аржаных, Е. В., Хуснутдинова, М. Р. Институционализация наставничества как ресурс профессионального развития российских педагогов // Вопросы образования. – 2019. – № 4. – С. 133–159. – DOI:10.17323/1814-9545-2019-4-133-159
- Нугуманова, Л. Н., Яковенко, Т. В. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации педагога // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 60. – Ч. 4. – С. 302–305.
- Осипова, Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – № 3. – С. 141–145. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>. (дата обращения: 23.04.2022).
- Попов, А. А. Тьюторство как педагогическая система культурного самоопределения / Тьюторство: идея и идеология. Сборник научных трудов. – Томск: Томский педагогический университет, 1996. – С. 49–56.
- Рожкова, К. В., Рошин, С. Ю. Некогнитивные характеристики и выбор в сфере высшего образования // Вопросы образования. – 2021. – № 4. – С. 35–73. – DOI:10.17323/1814-9545-2021-4-35-73.
- Рыбкин, И. В. Коучинг социального успеха. – М.: Издательство «Институт общегуманитарных исследований», 2005. – 224 с.
- Селиванова, А. О. Индивидуальное сопровождение студента в процессе социально-педагогической подготовки // Социальная педагогика. – 2018. – № 4. – С. 53–58.

- Тихомирова, М. А., Бордовская, Н. В., Кошкин, Е. А. Профессионально-личностные детерминанты психологического благополучия педагогов // *Образование и саморазвитие*. – 2022. – Т. 17. – № 2. – С. 188–202. – DOI:10.26907/esd.17.2.15
- Шакирова, Д. М. Критическое мышление. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2019. – 146 с.
- Ghosh, R. Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors // *Journal of Vocational Behavior*. – 2014. – Vol. 84. – No. 3. – P. 367–384. – DOI:10.1016/j.jvb.2014.02.009
- Haensly, P. A., Parsons, J. L. Creative, Intellectual, and Psychosocial Development through Mentorship: Relationships and Stages // *Youth and Society*. – 1993. – Vol. 25. – No. 2. – P. 202–221. – DOI:10.1177/0044118X93025002002
- Novita, P. Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect // *Education and Self Development*. – 2021. – Vol. 16. – No. 3. – P. 60–70. – DOI:10.26907/esd.16/3/07
- Roberts, A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature // *Mentoring and Tutoring*. – 2000. – Vol. 8. – No. 2. – P. 145–170. – DOI:10.1080/713685524
- Rhodes, J., Spencer, R. Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose // *New Directions for Youth Development*. – 2010. – Vol. 2010. – Issue 126. – P. 149–152. – DOI:10.1002/yd.356
- Sander, M. The effects of high-quality student mentoring // *Economics Letters*. – 2015. – Vol. 136. – P. 227–232. – DOI:10.1016/j.econlet.2015.09.043
- Schunk, D. H., Mullen, C. A. Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning // *Educational Psychology Review*. – 2013. – Vol. 25. – P. 361–389. – DOI:10.1007/s10648-013-9233-3
- Smith, A. Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place // *Mentoring and Tutoring*. – 2007. – Vol. 15. – P. 277–291. – DOI:10.1080/13611260701202032
- Super, D. E. Self-realization through the work and leisure roles // *Educational and Vocational Guidance*. – 1985. – No. 43. – P. 1–7.
- Yamamoto, K. To See Life Grow: The Meaning of Mentorship // *Theory Into Practice*. – 1988. – Vol. 27. – No. 3. – P. 183–189.

References

- Arzhanykh, E. V. (2017). Role of Mentoring System in Professional Development of Entry-Level Teachers. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 22(4), 27–37. <https://doi.org/10.17759/pse.2017220405>
- Bondarenko, N. Yu. (2009). Five essential mentoring techniques. How to train and motivate adults. *Upravleniye korporativnoy kul'turoy – Corporate culture management*, 4, 282–289.
- Bozadzhiev, V. L. (2010). On the issue of psychological readiness for professional activity. *Mejdnarodnii jurnal eksperimentalnogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 7, 98–99.
- Budnikova, S. P. (2018). Evaluation by Graduates of Pedagogical Universities their Readiness for Professional Pedagogical Activity. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 23(5), 112–123. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230511>
- Derkach, A. A., Zezykin, A. K., & Markova, A. K. (2000). *Psychology of professional development*. RAGS Publ.
- Dudina, E. A. (2017). The essence of mentoring in continuing professional development of teaching staff in Great Britain. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 7(1), 49–62. <https://doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04>
- Dyachenko, V. K. (1991). *Collaboration in learning: on the collective way of educational work*. Prosveshcheniye Publ.
- Ghosh, R. (2014). Antecedents of mentoring support: A meta-analysis of individual, relational, and structural or organizational factors. *Journal of Vocational Behavior*, 84(3), 367–384. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.02.009>

- Haensly, P. A., & Parsons, J. L. (1993). Creative, Intellectual, and Psychosocial Development through Mentorship: Relationships and Stages. *Youth and Society*, 25(2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/0044118X93025002002>
- Klimov, E. A. (2003). *Paths to professionalism: A psychological view. A study guide for universities*. Flinta Publ.
- Koreshnikova, Yu. N., & Froumin, I. D. (2020). Teachers' Professional Skills as a Factor in the Development of Students' Critical Thinking. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 25(6), 88–103. <https://doi.org/10.17759/pse.2020250608>.
- Leontyev, D. A. (2002). Self-actualization as a driving force of personal development: A historical and critical analysis. In *Modern Psychology of Motivation* (pp. 13–46). Smysl Publ.
- Margolis, A., Arzhanykh, E., & Khusnutdinova, M. (2019). Institutionalization of Mentoring as a Resource for Professional Development of Russian Teachers. *Voprosy Obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 133–159. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2019-4-133-159>
- Novita, P. (2021). Motivation in Teacher Education: The Forgotten Element and Its Snowball Effect. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 16(3), 60–70. <https://doi.org/10.26907/esd.16.3.07>
- Nugumanova, L. N., & Yakovenko, T. V. (2018). Mentoring as a form of continuing education and professional self-realization of the teacher. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seria: Pedagogika i psihologiya: sbornik nauchnykh trudov – Problems of Modern Pedagogical Education. Pedagogy and Psychology Series: Collection of scientific papers*, 60(4), 302–305.
- Osipova, T. Yu. (2015). Functional vectors of pedagogical mentoring. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» - Scientific and methodological electronic journal “Koncept”*, 3, 141–145. <http://e-koncept.ru/2015/15083.htm>.
- Popov, A. A. (1996). Tutoring as a pedagogical system of cultural self-determination. In *Tutoring: idea and ideology. A collection of scientific papers* (pp. 49–56). Tomsk Pedagogical University.
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature - *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 8(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Rhodes, J., Spencer, R. (2010). Structuring mentoring relationships for competence, character, and purpose. *New Directions for Youth Development*, 126, 149–152 <https://doi.org/10.1002/yd.356>
- Rozhkova, K. V., & Roshchin, S. Yu. (2021). Non-Cognitive Characteristics and Higher Education Choices. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 4, 35–73. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-4-35-73>
- Rybkin, I. V. (2005). *Social success coaching*. The Institute of General Humanitarian Research Publ.
- Sander, M. (2015). The effects of high-quality student mentoring. *Economics Letters*, 136, 227–232. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2015.09.043>
- Schunk, D. H., & Mullen C. A. (2013). Toward a Conceptual Model of Mentoring Research: Integration with Self-Regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 25, 361–389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Selivanova, A. O. (2018). Individual support of a student in the process of social and pedagogical training. *Socialnaya pedagogika – Social pedagogy*, 4, 53–58.
- Shakirova, D. M. (2019). *Critical thinking*. The Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan (SAOU DPO IRO RT) Publ.
- Smith, A. (2007). Mentoring for experienced school principals: Professional Learning in a safe place. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 15, 277–291. <https://doi.org/10.1080/13611260701202032>
- Super, D. E. (1985). Self-realization through the work and leisure roles. *Educational and Vocational Guidance*, 43, 1–7.
- Tikhomirova, M. A., Bordovskaia, N. V., & Koshkina, E. A. (2022). Psychological Well-Being of Teachers. *Obrazovanie i samorazvitie – Education and Self Development*, 17(2), 188–202. <https://doi.org/10.26907/esd.17.2.15>.
- Vershlovskiy, S. G. (2014). Teacher of postgraduate education system as an andragogue. *Chelovek i obrazovanie – Man and education*, 1(38), 4–7.
- Yamamoto, K. (1988). To See Life Grow: The Meaning of Mentorship. *Theory Into Practice*, 27(3), 183–189.

УДК 378.4

Навыки как результат обучения предпринимательству в России: спрос и предложение

Павел С. Сорокин¹, Светлана Е. Черненко², Юлия А. Вятская³

¹ НИУ Высшая школа экономика, Москва, Россия

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

² НИУ Высшая школа экономика, Москва, Россия

E-mail: schernenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-1898>

³ НИУ Высшая школа экономика, Москва, Россия

E-mail: yumatyuneneko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3529-8893>

DOI: 10.26907/esd.19.1.12

EDN: SNTVWT

Дата поступления: 10 января 2023; Дата принятия в печать: 31 июля 2023

Аннотация

Ключевая цель исследования заключается в выявлении и соотнесении навыков, необходимых предпринимателю, и навыков, которые определены ведущими образовательными программами по предпринимательству в формальном и неформальном секторах России. Авторы рассматривают навыки с помощью двух подходов: теории человеческого капитала, включая различие общего и специфического капитала, и концепции, предложенной М. Добряковой и И. Фруминим, которая предполагает различие трех типов образовательных результатов: компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими людьми и компетентность взаимодействия с собой. Эмпирический материал статьи базируется на выборке из 82 респондентов, имеющих опыт предпринимательской деятельности и опыт обучения предпринимательству в рамках девяти образовательных программ в России. Данные были собраны методом полуструктурированных интервью.

В результате исследования удалось выявить разрыв между навыками, которые необходимы предпринимателям, и навыками, полученными по программам обучения предпринимательству. У респондентов более выражен запрос на общий человеческий капитал, тогда как полученное ими образование фокусировалось прежде всего на развитии специфического капитала. Среди общего человеческого капитала у респондентов наиболее заметен запрос на компетентность взаимодействия с собой (навыки саморегуляции, контроля над собой и пр.). Также востребованы, как важные для практики, навыки коммуникации и навыки работы с риском. Выявленные результаты говорят о необходимости существенного совершенствования программ обучения предпринимательству с учетом спроса на навыки со стороны практики.

Ключевые слова: навыки, типология навыков, специфические навыки, предпринимательские навыки, обучение предпринимательству.

Skills as a Result of Entrepreneurship Training in Russia: Supply and Demand

Pavel Sorokin¹, Svetlana Chernenko², Yulia Vyatskaya³

¹ National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russia

E-mail: psorokin@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3910-2090>

² National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russia

E-mail: schernenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7468-1898>

³ National Research University – Higher School of Economics, Moscow, Russia

E-mail: yumatyunenko@hse.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3529-8893>

DOI: 10.26907/esd.19.1.12

EDN: SNTVWT

Submitted: 10 January 2023; Accepted: 31 July 2023

Abstract

The article looks at the two dimensions of skills, namely skills that entrepreneurs need and skills that can be obtained as a result of entrepreneurship education. The authors consider skills using two approaches: the Human Capital theory including the distinction between general and specific capital, and the typology by Dobryakova and Froumin which involves the distinction of three types: competence of thinking, competence of interaction with other people, and competence of interaction with oneself. The empirical material is based on a unique sample of respondents who have both entrepreneurial experience and experience in entrepreneurship education in one of the programs in Russia. The empirical base of the study consists of 82 semi-structured interviews with respondents from 9 educational initiatives aimed at entrepreneurship education. The data was collected using the method of semi-structured interviews.

The authors have identified a gap between the skills that entrepreneurs need and the skills acquired in entrepreneurship education programs. Respondents have a more pronounced demand for general human capital, while their experience in education was focused primarily on the development of specific capital. Respondents have a request for general skills, for example, for competence in interacting with themselves (self-regulation skills, self-control), but they are taught more specific skills: accounting skills, programming skills, the skill of building/describing a business model. The results indicate the need for significant improvement of entrepreneurship education programs in order to more fully take into account the practical demand for skills.

Keywords: skills, typology of skills, specific skills, entrepreneurial skills, entrepreneurship education.

Введение

На сегодняшний день обучение предпринимательству является важной для образовательной политики сферой, что обусловлено возрастающей ролью предпринимательства как фактора социально-экономического развития (Davey et al., 2016). При этом консенсуса о том, каким навыкам нужно обучать, в научном сообществе нет (Nabi et al., 2017). Развитие предпринимательских навыков в формальном секторе (прежде всего в школьном и высшем образовании) привлекает больше внимания исследователей (Sandström et al., 2018; Von Graevenitz et al., 2010), в то время как вопросы развития неформального сектора обучения предпринимательству (дополнительное обучение предпринимательству вне школы/вуза, не включенное в учебный план основной образовательной программы, осуществляемое

на базе специализированных государственных или частных структур) находятся за пределами основного научного дискурса, несмотря на бурное развитие данного поля, в том числе в России (Sorokin et al., 2021).

В литературе навыки признаются одним из основных результатов обучения предпринимательству (Nabi et al., 2017), однако на практике большее внимание продолжает уделяться более осязаемым результатам обучения: открытие собственного стартапа, созданный бизнес-продукт и пр. (Nabi et al., 2017; Sorokin et al., 2020). При этом предыдущие исследования показали, что задача обучения предпринимательским навыкам позиционируется как одна из центральных на уровне государственной политики стран постсоветского пространства (Sorokin et al., 2022).

Важной проблемой в отношении предпринимательских навыков остается вопрос о том, каким именно навыкам нужно обучать и как их можно классифицировать (Mitchelmore & Rowley, 2010). Ключевая цель представляемого исследования заключается в выявлении и соотнесении навыков, необходимых для практической предпринимательской деятельности (навыки, необходимые предпринимателям), и навыков, заявленных на ведущих образовательных программах по предпринимательству в формальном и неформальном секторах в России (навыки, приобретенные во время обучения). Существует большое число типологий предпринимательских навыков от различных научных групп, при этом единого подхода к тому, каким именно навыкам нужно обучать, до сих пор нет. Более того, эти типологии зачастую разрабатываются в отрыве от теоретических и практических дискуссий о самом предпринимательстве в экономике, психологии, социологии (Sorokin & Chernenko, 2022).

В данном исследовании предлагается решать проблему определения навыков, связанных с предпринимательской деятельностью, через анализ восприятия действующими предпринимателями данной проблематики. Для достижения цели исследования было проведено 82 интервью на базе уникальной выборки респондентов из ведущих образовательных инициатив обучения предпринимательству в формальном и неформальном секторе. Респонденты соответствовали двум критериям: имели опыт успешного освоения программ обучения предпринимательству и занимались собственной предпринимательской деятельностью. Основная задача настоящего исследования состоит в выявлении и соотнесении между собой двух групп навыков: 1) навыки, полученные во время обучения; 2) навыки, необходимые предпринимателям. Для этого в настоящем исследовании предлагается использовать две концептуальные рамки: во-первых, теорию человеческого капитала (Becker, 1993), и во-вторых, подход М. Добряковой, И. Фрумина и коллег (Froumin et al., 2018).

Данная статья посвящена поиску ответа на вопрос о том, есть ли разрыв между навыками, которые респонденты считают необходимыми для практического успеха в предпринимательстве, и теми навыками, которые они получили в результате освоения ведущих программ обучения предпринимательству.

Обзор литературы. Проблема навыков как результатов обучения предпринимательству: анализ мирового опыта

Сегодня нет однозначного понимания, какие именно навыки необходимы для предпринимателей и как именно эти навыки могут быть типологизированы (Mitchelmore & Rowley, 2010). Зачастую каждый исследовательский коллектив предлагает собственное видение набора навыков и их типологизации, основанием для чего, как правило, служит мета-анализ научной или практической литературы (Таблица 1). Можно выделить несколько наиболее полных мета-обзоров:

1. Tittel A., Terzidis O. «Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences» (Tittel & Terzidis, 2020).

2. Mitchelmore S., Rowley J. «Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda» (Mitchelmore & Rowley, 2010).

3. Tovar E. et al. «Open education practices as answer to new demands of training in entrepreneurship competences: The role of recommender systems» (Tovar et al., 2016).

4. Stenholm P. et al. «Unintentional teaching of entrepreneurial competences» (Stenholm et al., 2021).

5. Bernhardt J. et al. «Joint CASE Report on Cooperation between higher education institutions and companies and Evaluation of regional pilots. Case (Competencies for A sustainable Socio-Economic development)» (Bernhardt et al., 2017).

Данные исследования предлагают разные типологизации компетентностей, важных для предпринимателя, или результатов обучения предпринимательству, включая навыки. Более того, рассмотренные типологии выдвигают разные определения базового понятия «компетентности». В обобщенном виде в литературе по предпринимательству под компетентностью понимается широкая категория, включающая навыки, знания и личностные черты (Tittel & Terzidis, 2020).

В нашем исследовании используется понятие навыков в широком понимании, то есть как умение применять полученные знания на практике и решать практические проблемы (National Research Council, 2012). В соответствии с теорией человеческого капитала навык определяется его полезностью в решении задач, связанных с практической деятельностью.

Особенностью российского академического поля является распространенность термина «компетенция». В данном исследовании мы придерживаемся рамок анализа М. Добряковой, И. Фрумина и коллег, а потому экстраполируем их подход к работе с терминологией: «В российской практике слово «компетенция» закрепилось в юридической сфере и для обозначения внешних требований к кандидату на рабочее место. Поэтому для минимизации путаницы считаем целесообразным закрепить понятие «компетентности» за образованием и педагогикой для обозначения внутренней способности человека к определенной деятельности» (Dobryakova et al., 2020, p. 37). В данном исследовании термин «компетентность» имеет широкое толкование, включающее различные группы навыков (подробнее см. раздел «Типология навыков, используемая в исследовании»).

Представленный анализ демонстрирует отсутствие единого определения понятия компетентности, а также недостаточную обоснованность существующих подходов к классификации предпринимательских навыков, что проявляется, в частности, в том, что ни одна из них не опирается на общие теории из области экономики, менеджмента, психологии или социологии, но строится зачастую на индуктивных началах.

Важно отметить, что рассмотренные типологии навыков не учитывают национальный контекст, а представлены в качестве универсальных для всех стран, что можно отнести к ограничениям. Более того, рассмотренные типологии предпринимательских навыков не пытаются соединить анализ практического опыта двух типов: опыт обучения и опыт собственной предпринимательской деятельности.

Типология навыков, используемая в исследовании

В качестве первой теоретической рамки для классификации навыков, связанных с предпринимательской деятельностью, была выбрана широко известная типо-

логия Гэри Беккера и Теодора Шульца, которая делит навыки на общий и специфический человеческий капитал (Becker, 1993). Согласно подходу Беккера и Шульца, специфические навыки полезны только на ограниченном круге рабочих мест, тогда как общие навыки полезны на разных рабочих местах, в различных отраслях. Выбор рамки теории человеческого капитала обусловлен её универсальностью и признанностью, в том числе и в образовательной политике (Sorokin & Vyatskaya, 2022). При этом рамка человеческого капитала может быть особенно релевантна для оценки предпринимательской деятельности, в которой результат применения навыков наглядно проявляется в виде характеристик запущенного предпринимательского проекта.

В дополнение к общей теории Беккера и Шульца была использована рамка М. Добряковой, И. Фрумина и коллег, предлагающая комплексный экспертный взгляд на типологию навыков. В 2018 году указанным авторским коллективом, на основе изучения передовой практики ведущих стран мира с точки зрения качества образования, была предложена типология общих навыков (Froumin et al., 2018). Данная типология выработана на анализе более 180 рамок (охватывающих опыт таких стран, как, например, США, Китай, Финляндия, Канада, Польша) квалификаций навыков и представляет собой экспертное обобщение мирового опыта.

Под компетентностью авторы предлагают понимать «способность эффективно мобилизовать (выбирать и использовать наиболее подходящие) знания и умения для решения задач, в том числе в новых нестандартных ситуациях» (Dobryakova et al., 2020).

Три группы компетентностей включают в себя следующие категории, каждая из которых имеет особое значение для предпринимательской деятельности:

- 1) компетентность мышления (анализ и интерпретация задачи, креативное мышление, системное мышление и т. д.);
- 2) компетентность взаимодействия с другими (кооперативность, способность к сотрудничеству, совместной работе и т. д.);
- 3) компетентность взаимодействия с собой (саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация и т. д.).

Все три компетентности являются важными для предпринимательской деятельности. Компетентность мышления непосредственно связана с задачей генерации предпринимательского замысла или продукта (Raineri et al., 2021; Stenholm et al., 2021). Компетентность взаимодействия с другими – ключевая для предпринимателя роль, которая заключается в создании команды, умении найти нужных людей, умении найти общий язык внутри коллектива и выстроить слаженную команду, а также в выстраивании внешней коммуникации с партнёрами и клиентами бизнеса (Mitchellmore & Rowley, 2010; Tittel & Terzidis, 2020). Компетентность взаимодействия с собой, которая может выражаться через навыки саморегуляции, самоконтроля, самоорганизации, которые необходимы для предпринимателя как «стержня» проекта (Oosterbeek et al., 2010; Stenholm et al., 2021).

Помимо этих трёх групп авторы типологии предлагают несколько вариантов грамотности: базовая инструментальная грамотность (читательская, математическая, вычислительная и алгоритмическая) и базовые специальные современные знания и умения (также указана авторами как грамотность) (гражданская «грамотность», финансовая «грамотность», правовая «грамотность» и т. д.) (Dobryakova et al., 2020).

Методология исследования

Основной метод исследования – полуструктурированное интервью, позволившее получить максимально широкий объём информации о навыках, не ограничивающее респондентов жесткими формулировками, которые могут не отражать их реальное восприятие или опыт. Итоговая выборка исследования составила 82 интервью с респондентами, имеющими опыт формального или неформального обучения предпринимательству в одной из девяти образовательных организаций. Кроме того, все респонденты имели личный опыт непосредственной предпринимательской деятельности (работая над созданием собственного дела) или были заняты в секторе корпоративного предпринимательства (предпринимательство в стартап-студии или компании). С опытом обучения предпринимательству в формальном секторе (то есть в рамках основных образовательных программ) было 58 респондентов из 5-ти образовательных учреждений: Московский физико-технический институт (МФТИ), Томский политехнический университет (ТПУ), Новосибирский государственный университет экономики и управления (НГУ-ЭУ), Новосибирский государственный университет (НГУ), Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). С опытом обучения предпринимательству в неформальном секторе было 24 респондента из 4-х организаций: Группа компаний ТехноСпарк, Открытый университет Сколково, бизнес-акселератор Тюменского государственного университета (ТюмГУ), бизнес-инкубатор Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ). Указанные образовательные учреждения – одни из лидеров в области обучения предпринимательству в России с точки зрения накопленного опыта и масштабов деятельности. В Таблице 1 отражены основные характеристики респондентов выборки.

Таблица 1. Описание выборки исследования

| <i>Критерий выборки</i> | <i>Характеристика</i> |
|--|--|
| Всего респондентов | 82 |
| Пол респондентов | 60 – мужской; 22 – женский |
| Число респондентов с высшим образованием | 81 – с окончанным высшим образованием, 1 – на стадии получения высшего образования |
| Имеют опыт обучения предпринимательству в формальном секторе | 58 респондентов |
| Имеют опыт обучения предпринимательству в неформальном секторе | 24 респондента |
| Возраст | Средний возраст – 28 лет для формального и неформального секторов. Минимальный возраст – 19 лет, максимальный возраст – 45 лет |
| Опыт предпринимательской деятельности | 82 респондента имели опыт предпринимательской деятельности |

Важно отметить, наша выборка не репрезентирует генеральную выборку всех предпринимателей России. Кроме того, данная выборка не претендует на репрезентацию всей совокупности инициатив обучения предпринимательству в России, однако позволяет зафиксировать особенности и характеристики как процесса и результатов обучения предпринимательству, так и практической деятельности, характерные для ведущих российских программ обучения предпринимательству.

Структура гайда интервью состояла из 4 блоков: 1) основные данные о респонденте (пол, возраст, регион); 2) опыт обучения предпринимательству, включая вопросы о том, как было организовано обучение, какие результаты и навыки сформированы; 3) реальный предпринимательский опыт респондента (какими проектами занимается, какие результаты достигнуты); 4) вопросы о дальнейших предпринимательских намерениях.

В данном исследовании мы рассматриваем только те аспекты интервью, которые связаны с вопросами о навыках или в которых респондент сам говорил о данном предмете.

Важно отметить, что в гайде не предлагался конкретный перечень навыков, а все вопросы задавались в открытой форме, что обеспечило респондентам максимальную свободу в формулировках, связанных с навыками. Можно выделить 4 ключевых вопроса по теме навыков, изначально заложенных в гайде интервью¹.

1. Скажите, считаете ли Вы себя предпринимателем? На ваш взгляд, что делает вас «предпринимателем»? Какие ваши черты, действия делают вас предпринимателем, что отличает вас от людей, которые предпринимателями не являются?

2. Какие Ваши качества (установки, навыки, личностные черты) позволили Вам стать предпринимателем (или как минимум предприимчивым человеком, если Вы не считаете себя предпринимателем в полном смысле слова)?

3. Почему Вы решили воспользоваться программой обучения предпринимательству? Не хватало знаний, навыков или была потребность в деловых знакомствах/предпринимательской среде?

4. Удалось ли Вам получить необходимые знания, навыки, сети контактов? Чего не хватало во время обучения?

Уникальность используемой выборки респондентов, имеющих как опыт обучения предпринимательству (не более 2-х лет до момента проведения интервью – осень 2021 года), так и практический предпринимательский опыт, позволила изучить навыки в 2-х ракурсах:

1) навыки, необходимые предпринимателю (человеческий капитал предпринимателя), – вопросы 1, 2;

2) навыки, приобретённые во время обучения предпринимательству, – вопросы 3, 4.

Данная логика позволяет выявить возможную лакуну между запросом респондентов на навыки и реально приобретаемыми навыками.

Анализируя полученные результаты, мы сначала выделили характеристики, которые называют навыками сами респонденты. Важно отметить, что учитывалось не только количество наименований различных навыков, но и число упоминаний каждого навыка. Такой подход показывает не только вариативность формулировок, но и конкретные навыки, часто упоминаемые как результаты обучения и важные для предпринимательской практики умения.

На следующем этапе анализа навыки в формулировках респондентов были соотнесены с типологией М. Добряковой, И. Фрумина и коллег, а также с рамкой теории человеческого капитала. В частности, выявленные нами навыки общего человеческого капитала были распределены в три подгруппы (компетентность мышления, компетентность взаимодействия с окружающими, компетентность взаимодействия с собой).

¹ Метод исследования – полуструктурированное интервью, поэтому очередность вопросов в гайде могла меняться в зависимости от хода беседы. При этом учитывались все ответы респондентов, данные во время интервью, если респондент говорил про навыки.

Результаты исследования

Навыки, необходимые предпринимателям

Полученные результаты позволяют не только определить, какие навыки респонденты считают наиболее важными для предпринимателя, но и увидеть, как они понимают термин навыка применительно к своей практической деятельности. Всего группа насчитывает 32 выявленных навыка.

Большинство навыков, необходимых предпринимателю, указывается респондентами один-два раза (10 навыков повторяются по одному разу, 10 навыков – по два раза). Это может указать на разрозненность в представлениях о том, какими навыками должен владеть предприниматель. Наиболее часто упоминаемыми стали навык коммуникации и умение рисковать. Интересно отметить, что гендерной разницы в том, какие навыки называют респонденты, не было.

Навык коммуникации назвали 11 респондентов:

«Умение договариваться с людьми, умение находить общий язык, умение вообще находить правильных людей, это очень важно. Вся деятельность вокруг, вся наша жизнь – она связана с тем, что мы делаем что-то для людей напрямую или через посредников» (респондент №20, ТехноСпарк).

Навык коммуникации оказался важным для респондентов с большим предпринимательским опытом, профессиональный путь которых был связан не только с индивидуальным предпринимательством, но и с корпоративным.

Умение рисковать назвали 9 респондентов:

«Ну и конечно предприниматели – рискованные люди, у них должна быть какая-то доля смелости, мне кажется, чтобы... Например, вот у них есть идея, им нужно вложить 3 миллиона рублей, и они все равно идут на это до конца и вкладывают деньги, горят идеями» (респондент №29, ТПУ).

Примечательно, что более юные респонденты (19-20 лет) считают навык риска особенно важным и подчеркивают его одним из первых. *«Во-первых, это человек он точно рискованный и он этого не боится. Он осознает по крайней мере риск, на который он идет»* (респондент №47, НГУЭУ).

Умение рисковать особенно важно, если говорить о предпринимательстве как о проявлении самостоятельности и о предпринимателе как об акторе, деятельность которого предполагает особенно высокую степень автономии и независимости. Тот факт, что респонденты сами часто называют умение рисковать важным навыком для предпринимателя, подтверждает не только необходимость быть самостоятельным, но и связанные с этим специфические риски.

Из всех выявленных 32 навыков абсолютное большинство составляют общие навыки (28 навыков, 76 упоминаний), а специфических навыков насчитывается всего 4. Соотношение общих и специфических навыков явно говорит о большем запросе начинающих предпринимателей на развитие общего человеческого капитала.

Все выявленные общие навыки, которые необходимы предпринимателю, распределены по трём группам, согласно типологии М. Добряковой, И. Фрумина и коллег, примерно в равном соотношении, что говорит о необходимости комплексного развития предпринимателя с точки зрения всех трех выделенных типов навыков (Таблица 2). Равнозначно важными оказываются и навыки мышления, и навыки работы с собой, и навыки взаимодействия с другими людьми. Также есть 4 примера навыков, относящихся к специфическому капиталу (навык разработки продукта, навык предпринимательского мышления, навык продаж, навык извлечения прибыли), которые относятся к более узкоспециализированным вопросам разработки предпринимательского проекта/продукта и его коммерциализации. Кроме того, отдельно респонденты выделяют финансовую грамотность. Вероятно, небольшая

доля специфических навыков среди всех выявленных навыков в данном блоке может быть связана не только с тем, что предпринимателям важнее общий человеческий капитал, но и с тем, что небольшой набор указанных навыков достаточен для покрытия необходимого специфического капитала для предпринимателей (4 навыка, 7 упоминаний). И всё же явное преобладание навыков общего человеческого капитала над специфическим можно увидеть не только по количеству навыков (28 против 4), но и по частоте упоминаний каждого навыка (76 против 7), что особенно подчёркивает важность и масштаб запроса на общие навыки. В работах, направленных на изучение навыков в других областях, например для студентов педагогических вузов, также отмечается высокая роль именно общих навыков (навыки самоорганизации, критического мышления) (Stupnitskaya et al., 2022).

Таблица 2. Распределение навыков, необходимых предпринимателю, по типам компетентностей

| Название группы (компетентности) | Количество выявленных навыков в группе | Количество респондентов, упоминающих навыки данной категории |
|--|--|--|
| Общий человеческий капитал | | |
| Типы навыков согласно типологии М. Добряковой, И. Фрумина и коллег | | |
| Компетентность взаимодействия с собой | 11 | 23 |
| Компетентность взаимодействия с другими людьми | 8 | 26 |
| Компетентность мышления (познания) | 8 | 24 |
| Другое (финансовая грамотность) | 1 | 3 |
| Специфический человеческий капитал | | |
| Специфические навыки | 4 | 7 |
| Всего выявлено навыков | 32 | - |

Среди 32 навыков, необходимых предпринимателям, большинство (19) не повторяются в группе навыков, приобретенных во время обучения. Это те навыки, которые респонденты отмечают как важные для предпринимателя, но при этом они не получили их в процессе обучения. В связи с этим выделенный перечень из 19 навыков можно рекомендовать учесть в рамках совершенствования существующих и запуска новых программ обучения предпринимательству как артикулированный запрос со стороны практики на необходимые навыки как результаты обучения предпринимательству. По типологии М. Добряковой, И. Фрумина и коллег, среди 19 навыков больше тех, которые относятся к группе навыков взаимодействия с собой (7 навыков) и навыков мышления (7 навыков), навыков взаимодействия с другими – 4, также выделен 1 специфический навык. Исходя из полученной пропорции, можно предположить, что респонденты с опытом предпринимательства считают работу с собой и собственным мышлением важной составляющей предпринимательского успеха, возможно, более важной в сравнении с работой с внешним миром и взаимодействием с другими людьми (47 упоминаний и 33 упоминания соответственно).

Другие 13 навыков (из всей совокупности 32 выявленных важных для практики навыков) названы респондентами как приобретенные в результате обучения предпринимательству.

Навыки, приобретенные во время обучения

Вторая группа навыков, выделенная по результатам анализа интервью, – навыки, приобретенные во время обучения предпринимательству в формальном и неформальном секторе.

Всего респонденты выделили 30 навыков, приобретенных во время обучения. Самыми упоминаемыми навыками стали следующие 5 навыков: навык коммуникации (8 респондентов); навык выступления/презентации (7 респондентов); навык предпринимательского мышления (4 респондента); навык продаж (3 респондента); навык построения/описания бизнес-модели (3 респондента).

Особого внимания, по нашему мнению, заслуживает тот факт, что ни одни из не респондентов не указал навык, связанный с готовностью к риску, как результат обучения. Можно предположить, что институты образования мало пригодны для развития данного навыка, поскольку образование ориентировано, напротив, на то, чтобы оградить обучающегося от рисков, в том время как для практикующего предпринимателя, как было показано выше, способность работы с риском является принципиальной.

Группа из 20 навыков, упоминаемых по 1 разу, говорит о различных образовательных подходах на программах обучения предпринимательству. Примерами таких навыков являются: навык поиска клиентов B2B, навык управления командой, навык внедрения инноваций, навык привлечения денег в стартап и др.

Все 30 навыков группы были классифицированы в соответствии с типологией М. Добряковой, И. Фрумина и коллег на 3 больших группы общих компетентностей. Помимо навыков, относящихся к трём указанным группам, отдельно респондентами упоминались навыки финансовой грамотности. Кроме того, была выделена категория специфических навыков, необходимых для профессиональной деятельности.

Результаты показали, что 3 группы компетентностей: компетентность взаимодействия с собой (4 навыка), компетентность взаимодействия с другими людьми (5 навыков) и компетентность мышления (познания) (4 навыка) распределены довольно однородно как результаты обучения предпринимательству (Таблица 3). Также общие навыки (в виде компетентности взаимодействия с другими) и специфические навыки упоминаются с приблизительно одинаковой частотой (18 и 25 упоминаний соответственно). Вместе с тем следует отметить, что обучение предпринимательству делает относительно меньший упор на компетентность взаимодействия с собой (всего 5 упоминаний) и компетентность мышления (познания) (6 упоминаний).

Самой многочисленной группой навыков, которые назывались респондентами как результаты обучения, оказались те навыки, которые относятся к специфическому человеческому капиталу (25 упоминаний). В группе навыков, приобретенных во время обучения, таких навыков оказалось 16 (умение коммерциализировать навыки, навык автоматизации процессов, навык внедрения инноваций, навык ведения бухгалтерии, навыки программирования, навык построения/описания бизнес-модели и др.). Примечательно, что часть специфических навыков связана не узко с предпринимательской деятельностью, а с более широкой профессиональной сферой, например: навыки дизайна, маркетинга, создания продукта, но, вместе с тем, их нельзя отнести к общему человеческому капиталу.

Обширность группы специфических навыков позволяет заключить, что обучение предпринимательству зачастую направлено на приобретение специфических навыков, однако их состав высоко дифференцирован между программами обучения.

Таблица 3. Распределение навыков, приобретенных во время обучения, по компетентностям

| Название группы (компетентности) | Количество выявленных навыков в группе | Количество респондентов, упоминающих навыки данной категории |
|--|--|--|
| Общий человеческий капитал | | |
| Типы навыков согласно типологии М. Добряковой, И. Фрумина и коллег | | |
| Компетентность взаимодействия с собой | 4 | 5 |
| Компетентность взаимодействия с другими людьми | 5 | 18 |
| Компетентность мышления (познания) | 4 | 6 |
| Другое (финансовая грамотность) | 1 | 1 |
| Специфический человеческий капитал | | |
| Специфические навыки | 16 | 25 |
| Всего выявлено навыков | 30 | - |

Среди 30 выявленных навыков данной группы насчитывается 17 уникальных навыков, которые были получены только во время обучения предпринимательству и не были ни разу отмечены как необходимые в целом предпринимателям. Это важный показатель, однако стоит обратить внимание, что 12 из 17 навыков упоминается только единожды, что говорит о крайнем разнообразии контента образовательных программ обучения предпринимательству.

«Мне не хватало знания в поиске клиентов B2B. Вот это было моим большим проскоком... И поэтому, когда я пошел в ТехноСпарк я очень сильно хотел прокачать именно развитие в B2B отрасли... Интервьюер: Вам получилось обучиться вот этому навыку? Респондент: Да» (респондент №12, ТехноСпарк).

Столь высокий показатель уникальных навыков представляется неожиданным, поскольку большая часть респондентов проходила обучение предпринимательству в вузах, программы в которых, как отмечается в литературе, часто характеризуются однородным образовательным контентом. Между тем, у респондентов из неформального сектора обучения предпринимательству вариативность формулировок навыков, полученных в результате обучения, выше, что говорит о более высокой вариативности образовательного контента в данном секторе. Вариативность навыков на образовательных программах также говорит о том, что в отсутствии общепризнанных стандартов обучения предпринимательству наполнение образовательных программ будет в существенной степени зависеть от организаторов, а не от реальных запросов рынка.

Любопытно, что среди навыков, полученных в результате обучения, но не указанных как важные для практической деятельности, мы находим: навык проектного менеджмента / продакт менеджмента (2 респондента), навык принятия решений (1 респондент), навык структурного мышления (1 респондент).

«Про первый навык я говорил, это структурное мышление и понимание как выстраиваются бизнес-процессы, как их правильно оформлять, как им следовать после того, как ты их на бумаге оформил, их важности» (респондент №77, ТехноСпарк).

Означает ли это, что указанные навыки бесполезны на практике? Наши данные не позволяют дать однозначный ответ на данный вопрос, однако они указывают на то, что имеются другие навыки, осознание практической потребности в которых существенно выше у респондентов.

Не стоит также забывать, что из 30 навыков, приобретенных во время обучения, 13 навыков повторяются с группой навыков, необходимых предпринимателям, например: навык коммуникации, навык управления командой, умение учиться, навык продаж, умение брать на себя ответственность.

Дискуссионные вопросы

Данное исследование нацелено на вклад в дискуссию о том, каким навыкам обучать предпринимателей, а также какую типологию для этого использовать. Обзор литературы показал, что навыки являются важной частью дискуссии о результатах обучения предпринимательству. Важность навыков также подчеркнута тем, что авторы представляют не просто обзоры навыков, а большие мета-исследования (Tittel & Terzidis, 2020). Данное исследование является продолжением научной дискуссии о роли навыков и попыткой их типологизации.

Наше исследование дополняет современную международную дискуссию про навыки, связанные с предпринимательством, в части их теоретического понимания и классификации, поскольку использует теорию человеческого капитала, признанную как одну из наиболее авторитетных теорий в мире в сфере образовательной политики, но пока игнорируемую в дискуссиях об обучении предпринимательству. В частности, деление навыков на общие и специфические существенно и содержательно дополняет существующие мета-исследования, где навыки поделены на группы, исходя из других оснований – без применения теории человеческого капитала.

Существенное отличие данной статьи состоит в том, что мы подходили к задаче классификации навыков через призму интервью респондентов с практическим предпринимательским опытом. Этот подход разнится с принятым в мировой литературе подходом к выявлению и классификации навыков на основе преимущественно вторичного анализа, то есть материалов других, ранее проведенных исследований. Примененный нами подход позволил зафиксировать объективный разрыв между спросом со стороны реальности и предложением со стороны передовых образовательных предпринимательских программ. Еще одна важная особенность данного исследования заключалась в том, что мы не предлагали респондентам готовые списки навыков, но оперировали теми наименованиями навыков, которые употребляли сами респонденты.

Применение двух концептуальных рамок (с одной стороны, разработанная Г. Бэккером и Т. Шульцом теория человеческого капитала, и с другой стороны, экспертно разработанная рамка М. Добряковой, И. Фрумина и коллег) позволило показать, что навыки предпринимательства могут занимать важное место в общей дискуссии о результатах обучения в целом. Кроме того, подтвердилась высокая роль всех трёх типов компетентностей для поля предпринимательства: компетентность взаимодействия с собой, компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность мышления (познания). Интересно, что запрос на разные типы компетенций оказался примерно однородным для навыков, необходимых предпринимателю на практике.

Исследование показало разрыв между тем, чему обучают, и тем, что нужно предпринимателям. Это служит сигналом к более глубокому изучению вопроса с целью выявления единого перечня навыков, которым необходимо обучать потенциальных предпринимателей. Такой перечень позволит выстраивать системную подготовку по предпринимательству, при этом можно предположить, что ориентация на мнение экспертов, действующих предпринимателей позволит выявить наиболее важные навыки, преодолевая ситуацию разрыва между спросом и предложением.

Также единый перечень навыков поможет сделать следующий шаг – подготовку инструментов по развитию этих навыков и их оценке. В качестве развития могут выступать инфраструктурные меры поддержки в вузах: технопарки, бизнес-инкубаторы, стартап-студии и др. Таким образом, процесс обучения сможет стать более эффективным, с понятными критериями оценивания и чёткими ориентирами, чему должен научиться будущий предприниматель, как должен быть выстроен эффективный процесс обучения предпринимательству.

Заключение

Предметом настоящего исследования, охватившего выборку из 82 респондентов, стали навыки, которые, по мнению респондентов, необходимы предпринимателям (32 навыка), а также навыки, полученные в результате обучения по программам обучения предпринимательству (30 навыков). Наиболее важным результатом исследования является обнаружение разрыва между запросом на навыки, необходимые в предпринимательской деятельности, и предложением навыков на рынке предпринимательского образования. Так, около трети всех навыков, указанных респондентами как необходимые для практики (13 из 32), отмечаются как приобретенные в процессе обучения. Данный вывод важен, поскольку навыки являются одним из ключевых результатов образовательной деятельности и показанный разрыв между спросом и предложением является серьезным ограничением для действующих программ в сфере обучения предпринимательству. Такой разрыв говорит о несоответствии содержания программ обучения предпринимательству в части навыков тем запросам, которые требует практическая предпринимательская деятельность. Это может быть причиной неуспешности обучения предпринимательству. Разрыв также сигнализирует о том, что реальный успешный предпринимательский опыт не учитывается составителями образовательных программ, тогда как он мог бы стать той основой, которая позволит предпринимателю стать успешным. Разрыв между спросом на навыки и предложением подчёркивает общемировую проблему, а именно отсутствие консенсуса в вопросе, каким навыкам необходимо обучать будущих предпринимателей. В этом смысле Россия не является уникальным кейсом, а, скорее, подтверждает общемировую лагуну в вопросе обучения предпринимательству (Sorokin & Chernenko, 2022).

Со стороны практики зафиксирован явный запрос на общие навыки, в то время как обучают преимущественно специфическим навыкам. Этот результат исследования явно опровергает распространенное представление о том, что обучение предпринимательству должно концентрироваться на специфических навыках (Bernhardt et al., 2017).

Кроме того, выявленная высокая фрагментарность и дифференцированность результатов обучения предпринимательству на примере передовых программ в формальном и неформальном секторе показывает целесообразность дискуссий о фиксации крупных блоков навыков, развитие которых входило бы в обязательные задачи всех инициатив по обучению предпринимательству. Используемая в настоящем исследовании типология М. Добряковой, И. Фрумина и коллег может оказаться полезным инструментом для определения такого рода «общего предпринимательского человеческого капитала».

Информация о финансировании

В данной научной работе использованы результаты проекта, выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ.

Funding

This scientific work uses the results of a project within the framework of the Program for Fundamental Research of the Higher School of Economics.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. Данные, представленные в статье, являются открытыми. Авторы соблюдают принципы научной этики.

Список литературы

- Добрякова, М. С., Фрумин, И. Д., Баранников, К. А., Реморенко, И. М., Зиил, Н., Мосс, Дж., Хаутамяки, Я. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под общ. ред.: М. С. Добрякова, И. Д. Фрумин. – М.: НИУ ВШЭ, 2020. – 472 с. – DOI:10.17323/978-5-7598-2177-9
- Сорокин П. С., Черненко С. Е., Повалко А. Б. Обучение предпринимательству в вузах России и мира: зачем, как и с какими результатами? / Отв. ред.: П. С. Сорокин; науч. ред.: П. С. Сорокин. Ч.: Современная аналитика образования. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, – 2020. – 48 с.
- Сорокин, П. С., Вятская, Ю. А. Международная экспертная повестка в образовании: ключевые характеристики и проблемные зоны // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 1. – С. 11–52. – DOI:10.17853/1994-5639-2022-1-11-52
- Сорокин, П. С., Повалко, А. Б., Вятская, Ю. А. Открытые инициативы по обучению предпринимательству: характеристика российского поля // Форсайт. – 2021. – Т. 15. – № 4. – С. 22–31. – DOI:10.17323/2500-2597.2021.4.22.31
- Ступницкая, М. А., Алексеева, С. И., Налобина, А. Н. Инструментарий оценки универсальных компетенций (soft skills) у студентов педагогического вуза // Образование и саморазвитие. – 2022. – Т. 17. – №1. – С. 221–232. – DOI:10.26907/esd.17.1.17
- Фрумин, И. Д., Добрякова, М. С., Баранников, К. А., Реморенко, И. М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. – М.: НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.
- Becker, G. Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior // Journal of Political Economy. – 1993. – Vol. 101. – No. 3. – P. 385–409. – URL: [jstor.org/stable/2138769](https://www.jstor.org/stable/2138769)
- Bernhardt, J., Schaad, G., Boman, J., Ambros, M., Činčera, J., Biberhofer, P. Joint CASE Report on Cooperation between higher education institutions and companies and Evaluation of regional pilots. Case (Competencies for A sustainable Socio-Economic development). – 2017. – 180 p. – URL: https://www.case-ka.eu/wp/wp-content/uploads/2018/03/WP-5_6-Joint-CASE-Report-on-Cooperation.pdf
- Davey, T., Hannon, P., Penaluna, A. Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue // Industry and higher education. – 2016. – Vol. 30. – No. 3. – P. 171–182. – DOI:10.1177/0950422216656699
- Mitchelmore, S., Rowley, J. Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda // International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research. – 2010. – Vol. 16. – No. 2. – P. 92–111. – DOI:10.1108/13552551011026995
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., Walmsley, A. The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda // Academy of Management Learning & Education. – 2017. – Vol. 16. – No. 2. – P. 277–299. – DOI:10.5465/aml.2015.0026
- National Research Council. Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century. – Washington, DC: The National Academies Press, 2012. – 256 p.
- Oosterbeek, H., Van Praag, M., Ijsselstein, A. The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation // European economic review. – 2010. – Vol. 54. – No. 3. – P. 442–454. – DOI:10.1016/j.euroecorev.2009.08.002
- Raineri, E. M., Kuntz, A., Resig, J. The Utilization of Instructional Technologies to Augment Traditional Instructional Strategies Within Online Undergraduate Entrepreneurship Programs // Journal of Higher Education Theory & Practice. – 2021. – Vol. 21. – No. 8. – P. 51–70.

- Sandström, C., Wennberg, K., Wallin, M. W., Zherlygina, Yu. Public policy for academic entrepreneurship initiatives: A review and critical discussion // *The Journal of Technology Transfer*. – 2018. – Vol. 43. – No. 5. – P. 1232–1256. – DOI: 10.1007/s10961-016-9536-x
- Sorokin, P., Chernenko, S. Skills as declared learning outcomes of entrepreneurship training in higher education institutions across the globe: Classification and analysis with a focus on thinking skills // *Thinking Skills and Creativity*. – 2022. – Vol. 46. – P. 101177. – DOI:10.1016/j.tsc.2022.101177
- Sorokin, P., Froumin, I., Chernenko, S. Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture // *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings*. Emerald Publishing Limited. – 2022. – Vol. 82. – P. 161–215. – DOI:10.1108/S0733-558X20220000082008
- Stenholm, P., Ramstrom, J., Franzén, R., Nieminen, L. Unintentional teaching of entrepreneurial competences // *Industry and Higher Education*. – 2021. – Vol. 35. – No. 4. – P. 505–517. – DOI:10.1177/0950422221101806
- Tittel, A., Terzidis, O. Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences // *Entrepreneurship Education*. – 2020. – Vol. 3. – No. 1. – P. 1–35. – DOI:10.1007/s41959-019-00021-4
- Tovar, E., Piedra, N., López, J., Chizaiza, J. Open education practices as answer to new demands of training in entrepreneurship competences: The role of recommender systems // In: Zvacek, S., Restivo, M., Uhomobhi, J., Helfert, M. (Eds.). *International Conference on Computer Supported Education*. Springer, Cham. – 2016. – Vol. 583. – P. 3–18.
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., Weber, R. The effects of entrepreneurship education // *Journal of Economic behavior & organization*. – 2010. – Vol. 76. – No. 1. – P. 90–112. – DOI:10.1016/j.jebo.2010.02.015

References

- Becker, G. (1993). Nobel Lecture: The Economic Way of Looking at Behavior. *Journal of Political Economy*, 101(3), 385–409. <https://www.jstor.org/stable/2138769>
- Bernhardt, J., Schaad, G., Boman, J., Ambros, M., Činčera, J., Biberhofer, P. (2017, December). *Joint CASE Report on Cooperation between higher education institutions and companies and Evaluation of regional pilots. CASE (Competencies for A sustainable Socio-Economic development)*. Retrieved from CASE. https://www.case-ka.eu/wp/wp-content/uploads/2018/03/WP-5_6-Joint-CASE-Report-on-Cooperation.pdf
- Davey, T., Hannon, P., & Penaluna, A. (2016). Entrepreneurship education and the role of universities in entrepreneurship: Introduction to the special issue. *Industry and higher education*, 30(3), 171–182. <https://doi.org/10.1177/0950422216656699>
- Dobryakova, M. S., Froumin, I. D., Barannikov, K. A., Remorenko, I. M., Ziil, N., Moss, J., & Houtamäki, Ya (2020). *Universal competences and new literacy: From slogans to reality* (M. S. Dobryakova, & I. D. Froumin, Eds.) NIU VSHE. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
- Froumin, I., Dobryakova, M., Barannikov, K., & Remorenko, I. (2018). *Universal competences and new literacy: What to teach today for tomorrow's success. Preliminary conclusions of the international report on the trends in the transformation of school education*. NIU VSHE.
- Mitchelmore, S., & Rowley, J. (2010). Entrepreneurial competencies: A literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behavior and Research*, 16(2), 92–111. <https://doi.org/10.1108/13552551011026995>
- Nabi, G., Liñán, F., Fayolle, A., Krueger, N., & Walmsley, A. (2017). The impact of entrepreneurship education in higher education: A systematic review and research agenda. *Academy of Management Learning & Education*, 16(2), 277–299. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0026>
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press.
- Oosterbeek, H., Van Praag, M., & Ijsselstein, A. (2010). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European economic review*, 54(3), 442–454. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2009.08.002>
- Raineri, E.M., Kuntz, A., & Resig, J. (2021). The Utilization of Instructional Technologies to Augment

- Traditional Instructional Strategies Within Online Undergraduate Entrepreneurship Programs. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 21(8), 51–70.
- Sandström, C., Wennberg, K., Wallin, M.W., & Zherlygina, Yu. (2018). Public policy for academic entrepreneurship initiatives: A review and critical discussion. *The Journal of Technology Transfer*, 43(5), 1232–1256. <https://doi.org/10.1007/s10961-016-9536-x>
- Sorokin, P., & Chernenko, S. (2022). Skills as declared learning outcomes of entrepreneurship training in higher education institutions across the globe: Classification and analysis with a focus on thinking skills. *Thinking Skills and Creativity*, 46, 101177. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101177>
- Sorokin, P., & Vyatskaya, Yu. (2022). International expert agenda in education: Key characteristics and problem areas. *Obrazovanie i nauka - The Education and Science Journal*, 24(1), 11–52. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-11-52>
- Sorokin, P., Chernenko, S., & Povalko, A. (2020). *Entrepreneurship education in higher education in Russia and international context: why, how and with what results? Modern education analytics* (P. S. Sorokin, Ed.). NIU VSHE.
- Sorokin, P., Froumin, I., & Chernenko, S. (2022). Entrepreneurship Education in Post-Soviet Higher Education Systems: Moving into or Resisting Global Entrepreneurial Culture. In R. N. Eberhart, M. Lounsbury, & H. E. Aldrich (Eds.), *Entrepreneurialism and Society: Consequences and Meanings (Research in the Sociology of Organizations, Vol. 82)* (pp. 161–215). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0733-558X20220000082008>
- Sorokin, P., Povalko, A., & Vyatskaya, Y. (2021). Informal Entrepreneurship Education: Overview of the Russian Field. *Foresight and STI Governance*, 15(4), 22–31. <https://doi.org/10.17323/2500-2597.2021.4.22.31>
- Stenholm, P., Ramstrom, J., Franzen, R., & Nieminen, L. (2021). Unintentional teaching of entrepreneurial competences. *Industry and Higher Education*, 35(4), 505–517. <https://doi.org/10.1177/09504222211018068>
- Stupnitskaya, M. A., Alekseeva, S. I., & Nalobina, A. N. (2022). A Toolkit to Assess the Level of Universal Competencies (Soft Skills) of Pedagogical University Students. *Obrazovanie i samorazvitie - Education and Self Development*, 17(1), 221–232. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.17>
- Tittel, A., & Terzidis, O. (2020). Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship Education*, 3(1), 1–35. <https://doi.org/10.1007/s41959-019-00021-4>
- Tovar, E., Piedra, N., López, J., & Chizaiza, J. (2016). Open education practices as answer to new demands of training in entrepreneurship competences: The role of recommender systems. In S. Zvacek, M. Restivo, J. Uhomoihi, & M. Helfert (Eds.), *International Conference on Computer Supported Education*, 583, 3–18. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29585-5_1
- Von Graevenitz, G., Harhoff, D., & Weber, R. (2010). The effects of entrepreneurship education. *Journal of Economic behavior & organization*, 76(1), 90–112. <https://doi.org/10.1016/j.jebo.2010.02.015>

Contents

| | |
|---|-----|
| <i>Dinara Bisimbaeva</i> Editorial. To cite or not to cite? Text recycling in scholarly writing..... | 6 |
| <i>Thao Thanh Le, Thi Anh Nguyen, Yen-Khoa Thi Nguyen, Yen Hoang Phuong, Thuy Trut Pham, Anh-Thu Thi Nguyen, Tra Huong Nguyen</i> Exploring the EFL Teachers' Satisfaction: Professional Development Activities at a Language Center in a Non-Anglosphere Context..... | 10 |
| <i>Ivan Mamaev, Maria Khokhlova, Maria Dayter</i> Lessons of Secondary School Teachers: From Automatic Speech Analysis to the Markers of Effective Teaching Practices..... | 27 |
| <i>Marija Sablić, Ana Mirosavljević</i> Implementing Flipped Classroom in the Digital Learning Environment | 38 |
| <i>Nailya Salikhova, Martin F. Lynch, Albina Salikhova, Aida Fakhrutdinova</i> Basic Psychological Need Satisfaction among Students in Higher Education..... | 50 |
| <i>Julia Andreeva, Albina Shakurova, Aliya Yakupova, Irina Kosokina</i> Narrative Analysis of Motivational Structures of Students' Civic Activity in the Cultural and Educational Sphere | 66 |
| <i>Tatyana Bokova, Valentina Tsybaneva</i> Comparative Approach: The Essence and Prospects..... | 81 |
| <i>Marina Valiullina</i> Academic Stress and Academic Motivation of Students with Different Levels of Neuroticism | 92 |
| <i>Viola Larionova, Natalia Goncharova, Liudmila Daineko, Fjodor Kovalev</i> Introduction of Adaptive Learning at the University: UrFU Case of Implementing "Foreign Language" Discipline | 111 |
| <i>Venera Zakirova, Vera Vlasova</i> Traditional Pedagogical Culture: A Humanist Phenomenon of the Tatar Family..... | 128 |
| <i>Olga Karina, Marina Luchenkova, Natalya Shustova</i> Students' Views on Mentoring as a Type of Guidance Activity..... | 143 |
| <i>Pavel Sorokin, Svetlana Chernenko, Yulia Vyatskaya</i> Skills as a Result of Entrepreneurship Training in Russia: Supply and Demand | 159 |

Содержание

| | |
|--|-----|
| <i>Динара К. Бисимбаева</i> От редактора. Цитировать или не цитировать? Проблема самоцитирования в научных статьях..... | 8 |
| <i>Тхао Тхань Ле, Тхи Ань Нгуен, Йен-Хоа Тхи Нгуен, Йен Хоанг Фуонг, Тхюи Трут Фам, Ань-Ту Тхи Нгуен, Тра Хуонг Нгуен</i> Исследование удовлетворенности преподавателей английского как иностранного (EFL): мероприятия по профессиональному развитию в языковом центре в неанглоязычной среде..... | 10 |
| <i>Иван Д. Мамаев, Мария В. Хохлова, Мария В. Дайтер</i> Уроки учителей в средней школе: от автоматического анализа речи к маркерам результативных учителей | 27 |
| <i>Мария Саблич, Ана Миросавльевич</i> Применение технологии перевернутого класса в цифровой образовательной среде..... | 38 |
| <i>Наиля Р. Салихова, Мартин Ф. Линч, Альбина Б. Салихова, Аида С. Фахрутдинова</i> Удовлетворенность базовых психологических потребностей у субъектов высшей ступени образования..... | 50 |
| <i>Юлия В. Андреева, Альбина Р. Шакурова, Алия И. Якупова, Ирина А. Косокина</i> Нарративный анализ мотивационных структур гражданской активности студенческой молодежи при создании культурно-просветительских образовательных проектов | 66 |
| <i>Татьяна Н. Бокова, Валентина А. Цыбанёва</i> Компаративный подход в лингводидактике: сущность и перспективы | 81 |
| <i>Марина Е. Валиуллина</i> Стресс учебной деятельности и учебная мотивация студентов с различным уровнем нейротизма..... | 92 |
| <i>Виола А. Ларионова, Наталья В. Гончарова, Людмила В. Дайнеко, Федор Д. Ковалев</i> Внедрение адаптивного обучения в университете: кейс УрФУ реализации дисциплины «Иностранный язык» | 111 |
| <i>Венера Г. Закирова, Вера К. Власова</i> Традиционная педагогическая культура в современном мире: гуманистический феномен татарской семьи | 128 |
| <i>Ольга В. Карина, Марина А. Лученкова, Наталья Е. Шустова</i> Представления современных студентов о менторстве как виде наставнической деятельности..... | 143 |
| <i>Павел С. Сорокин, Светлана Е. Черненко, Юлия А. Вятская</i> Навыки как результат обучения предпринимательству в России: спрос и предложение | 159 |

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 1, 2024
Volume 19, № 1, 2024

Подписано в печать 29.03.2024. Дата выпуска журнала 29.03.2024.
Бумага офсетная. Печать цифровая.
Формат 70x100 ¹/₁₆. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 10,35.
Тираж 1000 экз. Заказ 129/3.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

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