

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

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 2, 2024
Volume 19, № 2, 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 (Приволжский) 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 Сибиу. Президент ассоциации молодых педагогов Сибиу 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: Following author guidelines or how to avoid desk rejection

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.19.2.01

EDN: DCJIFR

When a new manuscript is submitted, the editorial team of Education and Self Development carries out a preliminary assessment and checks it for compliance with the journal guidelines. In case of successful initial check, the manuscript is sent out for peer review. Unfortunately, the percentage of papers that are rejected by editors prior to review is quite high. In this editorial I want to discuss why it happens and how to avoid a desk reject.

One of the key reasons for rejecting a paper is inconsistency with the Journal's scope. When such cases occur, we realise that an author has not done the groundwork and has not read the journal aims. Before submitting a manuscript, authors must visit a journal website, get familiar with its mission, identify the target audience, learn about the submission process, and even read through some published works. It is highly recommended to select a target journal reasonably in advance, and this choice should be solely based on the scope of a journal.

The second ground for rejection is when a manuscript does not follow journal guidelines. As with the scope, submission guidelines can be found on the journal website. I should point out that instructions for authors who are interested in submitting their works to Education and Self Development are available on our website in the tab 'Submit an article' (Author guidelines).

The next issue that editors consider during a preliminary assessment is compliance with ethical standards. Text similarity, duplicate publication, concealed conflict of interest, as well as other violations of publication ethics immediately result in the rejection of submissions.

Unfortunately, reasons for paper rejection at the initial screening are not limited to the above-mentioned factors. I have listed only common grounds and I am not going to dwell on private ones in this editorial. However, I would like to consider cases when editors send out manuscripts for revision. As a rule, this happens when an article exceeds the target length or there are mistakes or inaccuracies in references and in-text citations. Sometimes authors forget to upload supporting documentation, without which the editorial team is not able to assess the submission. Please note that alongside your manuscript file, you need to upload a cover letter, a file with full author details, and a signed copyright transfer agreement. Earlier, I focused on the submission process in our system Editorial Park and described this issue (Bisimbaeva, 2023). Authors can also be asked to revise the content and clarify some parts of a manuscript. These comments require close attention and endeavour from authors. Unfortunately, some of them do not take revisions at the initial screening seriously. It is essential to remember that haste and token efforts never lead to the desired outcomes.

In conclusion, it should be noted that the first acquaintance with an author starts when a journal receives his or her submission. If you want to make an impression of a thoughtful and conscientious researcher, you need to adhere to high standards not only in relation to journals, but also to yourself. Otherwise, you risk joining the cohort of authors who have entered the publication race known as ‘publish or perish’.

References

Bisimbaeva, D. (2023). The manuscript submission process in Editorial Park. *Education and Self Development*, 18(2), 6–7. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.01>

От редактора: Следуя инструкциям журнала или как избежать отказа на этапе предварительного рассмотрения

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.19.2.01R

EDN: DRQIGF

При поступлении новой статьи редакция журнала «Образование и саморазвитие» рассматривает материал на соответствие определенным критериям. В случае успешного прохождения первого этапа рукопись направляется на рецензирование. К сожалению, процент статей, которые отсеиваются редакторской командой, довольно высокий. Из-за чего это происходит и как избежать отказа на предварительном этапе рассмотрим в данной редакторской статье.

Одна из очевидных причин, по которой статьи не допускаются до рецензирования – это несоответствие научной сфере журнала. Когда редакция сталкивается с подобными случаями, это свидетельствует о том, что автор не провел подготовительную работу и не ознакомился с целями и задачами журнала. Перед подачей материала обязательно изучите сайт научного издания, ознакомьтесь с миссией журнала, узнайте его целевую аудиторию, посмотрите опубликованные статьи. Работу по подбору журнала рекомендуем начинать заблаговременно, и при выборе важно ориентироваться исключительно на тематику.

Второе основание для отказа – несоответствие требованиям журнала к структуре и содержанию статьи. Как и с тематическим профилем, файл с требованиями можно найти на сайте журнала. Напоминаю, что рекомендации для авторов по подготовке и оформлению статей в журнал «Образование и саморазвитие» размещены на сайте во вкладке «Подать статью» (Информация для авторов).

Следующий момент, на который обращает внимание редакция при принятии решения – это соблюдение правил публикационной этики. Обнаружение некорректных заимствований в тексте, выявление дублирующей публикации, сокрытие конфликта интересов, а также иные случаи нарушения публикационной этики, незамедлительно влекут за собой отказ в публикации.

К сожалению, причины отказа на предварительном рассмотрении не ограничиваются вышеупомянутыми факторами. Я перечислила лишь основные доводы, останавливаться на частных в этой редакторской статье не буду. Однако хочу рассмотреть случаи, когда редакция отправляет материалы на доработку. Как правило, это происходит, когда работа превышает рекомендуемый объем или в оформлении библиографического списка и внутритекстовых источников встречаются неточности. Иногда авторы забывают прикрепить сопроводительные документы, без которых рассмотрение материала невозможно. Обращаю внимание, что помимо текста статьи, в электронную редакцию необходимо загрузить сопроводительное письмо, файл с полными авторскими сведениями, лицензионный договор и согласие на обработку персональных данных. Ранее я рассматривала процесс подачи заявки в системе журнала и останавливалась на моменте загрузки обязательных докумен-

тов (Bisimbaeva, 2023). Рекомендации по доработке могут касаться и содержания рукописи. Такие замечания требуют особого внимания и усилий автора. К сожалению, не все авторы серьезно относятся к правкам на предварительном этапе. Важно напомнить, что спешность и формальное отношение к делу никогда не приводят к желаемому результату.

В заключение хотелось бы отметить, что знакомство с автором начинается с момента поступления статьи. Если вы хотите, чтобы о вас сложилось впечатление как о вдумчивом и добросовестном исследователе, вам нужно придерживаться высоких требований не только к журналу, но и к себе. Иначе, вы рискуете прикнуть к когорте авторов, которые вступили в публикационную гонку под лозунгом «publish or perish».

Список литературы

Bisimbaeva, D. The manuscript submission process in Editorial Park // Education and Self Development. – 2023. – Vol. 18. – No. 2. – P. 6–7. – DOI:10.26907/esd.18.2.01

Teachers' Perception of the Factors Influencing English Language Use in EMI Science Classroom: A Qualitative Study

Yerkhan Abduldayev¹, Talgat Zhussipbek², Yedil Nurymbetov³,
Akmarzhan Nogabayeva⁴

¹ *Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan*

E-mail: 212302002@stu.sdu.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2503-8705>

² *Karaganda University of the name of academician E.A. Buketov, Karagandy, Kazakhstan*

E-mail: Zhussipbektz@buketov.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-4701>

³ *Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan*

Email: yedilnurymbetov@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-9425>

⁴ *Suleyman Demirel University, Almaty, Kazakhstan*

Email: a.nogabayeva@sdu.edu.kz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9121-7595>

DOI: 10.26907/esd.19.2.02

EDN: EHHGQM

Submitted: 6 July 2023; Accepted: 6 May 2024

Abstract

This article explores the factors that affect the extent of students' English language use in English-medium instruction (EMI) science classrooms. Semi-structured interviews were conducted with seven science teachers from private and public schools in Astana city, and thematic analysis was employed to analyze the qualitative data. The findings from the study highlight several factors that influence the extent of English language usage in science subjects, focusing specifically on the teacher factor. The teacher's language skills and methods affect students' English usage, with negative factors including Kazakh/Russian language use. The initial level of English is also important, such as the number of years of English language training and preparation for international exams. Understanding these findings can help inform strategies and interventions aimed at promoting and enhancing students' English language usage in science subjects, ultimately improving their comprehension and academic performance.

Keywords: English Medium Instruction (EMI), English language, teacher factors, teacher professional development, thematic analysis.

Восприятия учителей о факторах, влияющих на использование английского языка в классе по естественнонаучным предметам с английским языком как средством обучения (EMI): Качественное исследование

Ерхан Абдулдаев¹, Талгат Жусипбек², Едил Нурымбетов³, Акмаржан Ногайбаева⁴

¹ Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан

E-mail: 212302002@stu.sdu.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2503-8705>

² Карагандинский университет им. академика Е.А. Букетова, Караганда, Казахстан

E-mail: Zhussipbektz@buketov.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6701-4701>

³ Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан

Email: yedilnurymbetov@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0933-9425>

⁴ Университет имени Сулеймана Демиреля, Алматы, Казахстан

Email: a.nogabayeva@sdu.edu.kz

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9121-7595>

DOI: 10.26907/esd.19.2.02

EDN: EHHGQM

Дата поступления: 6 июля 2023; Дата принятия в печать: 6 мая 2024

Аннотация

Эта статья исследует факторы, влияющие на степень использования английского языка студентами в классах по естественным наукам, где используется английский язык как средство обучения (EMI). Были проведены полуструктурированные интервью с семью преподавателями естественных наук частных и государственных школ города Астаны, а для анализа качественных данных был использован тематический анализ. Результаты исследования выявили несколько факторов, которые влияют на степень использования английского языка в ходе изучения естественных наук, в том числе личностный фактор преподавателя. Уровень владения английским языком и методы его преподавания влияют на использование этого языка учащимися, негативным фактором можно считать использование в обучении казахского/русского языков. Важным является начальный уровень английского языка: количество лет изучения английского языка, подготовка к международным экзаменам и др. Эти результаты помогут разработке стратегий и корректив, направленных на совершенствование английского языка у всех, кто изучает естественные науки, что в конечном итоге улучшит их подготовку и академическую успеваемость.

Ключевые слова: английский язык как средство обучения (EMI), английский язык, фактор учителя, профессиональное развитие учителей, тематический анализ.

Introduction

English-medium instruction (EMI) or English-medium education is comparatively a new phenomenon (Hammou & Kesbi, 2023) in content delivery. And according to Pun et al. (2022) the use of EMI in teaching science subjects is becoming increasingly popular in some parts of the world. The Content and Language Integrated Learning

(CLIL) methodology is sometimes closely related to EMI. However, CLIL aims to develop both language proficiency and content knowledge, whereas EMI does not (necessarily) set language skills as an objective (Dearden, 2014). Thus, EMI in this work will be defined as following: ‘the use of the English language to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English’ (Macaro et al., 2018, p. 37). This substantially changed the role of the English language in education. While previously, in non-anglophone countries English was taught as a second language or a foreign language (ESL or EFL), recently in many educational settings its role quite quickly shifted to a language of instruction for science, mathematics, geography and medicine (Dearden, 2014). For the time being, it can be stated that EMI is a growing global phenomenon in all levels of education settings (Dearden, 2014).

Macaro (2018) demonstrated in his findings that out of 83 researches about EMI impact on language learning, only 4 (Aguilar & Munoz, 2014; Hu & Lei, 2014; Lin & Morrison, 2010; Rogier, 2012) applied national and international objective tests and 1 (Pessoa et al., 2014) created measurement instruments specifically for the research. Consequently, there is not enough empirical data about outcomes of EMI practice for students’ language proficiency or factors that affect the use of English in an EMI classroom (Macaro et al., 2018; Richards & Pun, 2023).

The very first EMI schools started their practice soon after Kazakhstan declared its independence, ‘prior to the launching of the trilingual education reform’ (Karabassova, 2020, p. 38). 15 years later the trilingual education programme, which promoted the use of three languages in Kazakhstan: Kazakh as the state language, Russian as the language of interethnic communication, and English as the language of integration into the global economy, was announced on state level (Nazarbayev, 2007). As a result, established in 2008, Nazarbayev Intellectual Schools (NIS) were nominated to be an ‘agent of change’ for trilingual transformation and educational innovation of the education system in Kazakhstan (Nazarbayev, 2010). As a next step of the policy, the Ministry of Education and Science (MoES) have piloted 153 schools to apply EMI in 2017. Although EMI’s transition to mainstream schools started in the 2018-2019 academic year, it was shortly paused in 2019 due to a lack of ‘well-thought-out plan’ and poorly addressing pedagogical peculiarities of trilingualism in the policy (Karabassova, 2020). Overall, there is an uneven development of EMI in secondary education in Kazakhstan. Thus, the aim of this study is to identify the factors that influence the extent of English use in EMI science classrooms. To identify these factors, this study aims to examine both teacher-related factors and factors influencing students through interviews with subject teachers. To achieve this aim, the following research questions have been addressed:

- What factors influence the English language use in EMI science classroom?
- How do teacher-related factors influence the extent of English language use in EMI science classrooms in secondary education in Kazakhstan?

Literature review

Factor of a teacher

EMI teachers play a key role in establishing use of English language in the classroom interaction. As Yip et al. (2003) and Lin & Morrison (2010) suggest, there is a big concern that EMI teachers affect negatively on students’ talking time, i.e. minimize student interaction, neglect students’ asking questions and group discussions. This consequently leads to, as it has been put by An et al. (2021, p. 28): ‘... a lack of substantial output from students.’ The same study intentionally addressed the issue of restricted English language skills among local teachers (Cho, 2012; Zacharias, 2013). This challenge, commonly

acknowledged in previous EMI literature, was investigated through Chinese school EMI programs' classroom interaction with native speaker teachers (An et al., 2021). However, the findings suggest that teacher dominance in the classroom with native speaker teachers exhibit similarity to the classroom interaction with non-native speaker teachers (Dalton-Puffer, 2007), both remaining teacher-centric. Thus, in an EMI context, the lack of classroom interaction results in limited chances for English learning (An et al., 2021). However, teachers' lack of language proficiency and pedagogical skills could be resolved by 'equipping them with innovative methods of teaching and advanced language and academic literacy skills' (Tajik et al., 2022, p. 109).

Another interesting research findings on the difference of Chinese and English medium instruction conducted by Yip et al. (2003) proposes that students in EMI classes spend less time on group discussions than students in CMI (Chinese medium instruction) classes. The study involved 100 secondary schools and 17616 student participants which were divided into 25 EMI schools and 75 CMI low ability, medium ability and high ability schools. Based on the research, the authors believe that using a straightforward teaching approach in EMI classes is suitable because students struggle with English and have difficulty understanding complex ideas and expressing themselves.

Teachers' over reliance on Target Language (TL), as it has been put by Polio and Duff (1994) in their research work investigating teachers' language use in university foreign language classrooms, might give students comforting understanding that L2 use could be avoided when communicating their thoughts. In the same vein Asif et al. (2018) think that, L1 use in the classroom tends to be unpredictable and unprincipled, thus without a solid reason to use L1, it should be considered pedagogically not justified.

Factors affecting students

Despite the fact that the current work focuses on use of English in EMI classroom settings, the work of Shvidko et al. (2015) shows factors that affect use of English outside the classroom from students' perspective. The data for the study was gathered from interviews (N=6) and focus group (N=42). The findings suggest that there are mainly four factors that influence language use outside the classroom. Sociocultural factor included such variables as peer pressure, fear of negative evaluation by compatriots, cultural communication pattern, need for cultural bonding; Linguistic factors: low language proficiency, translating habits, difference between English and student's L1; Individual factors: intensity of motivation, personality type; Affective factors: lack of confidence, stress from speaking English, fear of losing L1 identity when speaking English. Regarding language proficiency, Yip et al. (2007) come to the conclusion that students' low English level hinders their comprehension of scientific concepts, expressing their thoughts openly and ability to give a systematic argument and therefore these students gain low score tests (Rose et al., 2020). However, according to Rose and McKinley (2018) and Rose et al. (2020), in order to have better chances in EMI subjects students need to have an appropriate general English proficiency, because English language-related factors emerge as the most powerful indicators of achievement.

It is also evident that students who have been extensively exposed to English previously have better language skills and can demonstrate quality output at their studies, just like in the study of Trebits et al. (2022) where primary students were exposed to English and scored higher on phonological awareness tests than regular group students. Similarly, Lin and Morrison (2010) advocate that students, who extensively encounter English vocabulary through reading English books and receive instruction in the language, can adequately handle their university studies. While, a lack thereof, might bring challenges in comprehension of lectures and reading materials.

Methodology

The qualitative data obtained during the interviews was analyzed using thematic analysis. Thematic analysis is a highly effective and widely used method in pedagogy and social sciences for defining and exploring themes within qualitative data. Braun and Clarke (2006) assert that thematic analysis provides a systematic and flexible framework for organizing and interpreting data, allowing researchers to identify patterns, meanings, and relationships within their findings. This method enables a comprehensive understanding of complex phenomena in pedagogical research, facilitating the exploration of themes such as student engagement, teacher-student interactions, or instructional strategies.

Moreover, Nowell et al. (2017) emphasize that thematic analysis enhances the trustworthiness and credibility of research by adhering to rigorous analytical procedures. It ensures transparency in data interpretation and allows for the systematic development and refinement of themes through a process of coding, categorizing, and synthesizing data.

Overall, thematic analysis offers a robust and reliable approach for defining themes in pedagogy and social sciences, enabling researchers to uncover meaningful patterns and generate valuable insights that inform theory, practice, and policy in education and beyond.

The current methodology adheres to the Braun and Clark's approaches. After familiarizing with the data 46 initial codes were defined, which was then grouped into 16 themes. In the final stage, two themes were named as Initial Knowledge of English and Teacher-related Factors.

Data collection

Data collection for this study involved conducting in-depth semi-structured interviews with 7 science teachers. These teachers voluntarily agreed to participate and signed consent forms after becoming acquainted with the interview questions. The interviews, conducted in March 2022, were chosen for their ability to capture rich and nuanced information. This approach allowed for a comprehensive exploration of the teachers' experiences, perspectives, and practices. By engaging with teachers from different school types, the study aimed to gather diverse perspectives. The semi-structured nature of the interviews provided a balance between predefined questions and open-ended exploration. The collected data offered valuable insights into the challenges, strategies, and innovative practices employed by science teachers in Astana city. Overall, the utilization of in-depth semi-structured interviews proved effective in collecting qualitative data and gaining a deep understanding of the research topic.

Participants

The participants in this research study consisted of seven science teachers specializing in various subjects from both private and public schools in Astana city. The selection criteria for the participants included their expertise in teaching science subjects and their willingness to participate in the study. The participants' characteristics are summarized in Table 1.

The participants were selected based on their subject expertise and their experience in teaching science subjects. Efforts were made to include a diverse range of subjects, including biology, physics, and chemistry. The participants consisted of both male and female teachers, with experience ranging from 5 to 15 years. Through engaging with science teachers from different school types in Astana city, this study aimed to capture diverse perspectives and experiences related to science education.

Table 1. Characteristics of Participants

Respondent	Subject	Gender	Experience	Type of school	Grades teaching	Position	Teaching Load
1	Biology	Female	9 years	Girls boarding school	9, 10, 11	teacher	24
2	Physics	Female	13 years	Girls boarding school	9, 10, 11	teacher	24
3	Physics	Male	5 years	Boys boarding school	9, 10, 11	teacher	20
4	Physics	Male	13 years	Boys boarding school	7, 8, 10, 11	teacher	23
5	Chemistry	Male	15 years	Mixed private school	8	vice-principal	8
6	Biology	Male	10 years	Mixed private school	7, 8, 9, 10	teacher	16
7	Biology	Female	8 years	Mixed private school	7, 8, 9	teacher	?

Results

1. Factor of a Teacher

The teacher factor is a significant determinant of whether students fully utilize English in science subjects. The actions taken by the teacher during lessons greatly impact students' comprehension of the subject matter, particularly in English-based subjects. The outcomes of the study indicate that the teacher factor plays a crucial role in addressing the research question. Through an examination of teachers' responses during interviews, it was discovered that this factor ranks among the foremost and primary influences. While teachers generally have a positive influence on students' extensive use of English in the classroom, there are instances where their impact can be negative. Consequently, the teacher factor is categorized into two groups: positive and negative. Given the prioritization of factors with positive effects, they are presented within a complex framework (Figure-1).

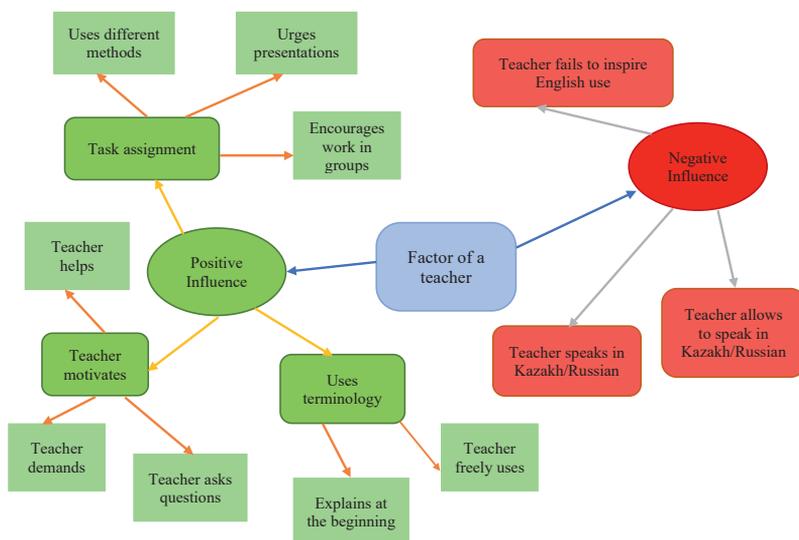


Figure 1. Detailed Information on Teacher's Positive and Negative Influence

1.1. Positively Affecting Factors

1.1.1. Task Assignment. Based on the results it was observed that a diverse range of tasks were assigned and implemented within the classroom to gauge the extent of students' English language usage. Consequently, it was discovered that teachers have the ability to enhance students' English language utilization through the provision of varied tasks. By engaging in real-world projects or everytime "we ask them to do the laboratory work in writing format" (Resp. 5, M) students tend to employ English more frequently during their lessons. Teachers explain what specifically they assign to students as following:

I will give them a project. Hmmm... or this new one... 'What do you think about the galaxy or the black hole?'. They make a project themselves when I ask them to write their thoughts about it. (Resp. 2, F)

Utilizing student presentations as a platform for delivering and defending their work in English proves to be an effective strategy in promoting English language usage, because "if we come to the presentation, the children will prepare the presentation" (Resp. 6, M). Remarkably, children demonstrate proficiency in completing these tasks successfully.

Children exhibit enhanced English Medium Instruction (EMI) skills when they collaborate in group projects and subsequently "all group works, and projects are presented in English" (Resp. 5, M). Engaging in group activities and defending them provides an effective environment for children to utilize EMI more effectively.

1.1.2. Teacher Motivates. Due to teachers employing various forms of encouragement, students demonstrate a higher frequency of English language usage. A primary factor contributing to the increased utilization of English both within and outside the classroom is the additional support and expectations placed upon students by their teachers. As it has been stated by Respondent 1 (F), teachers "encourage students to speak English by giving key words and supporting words". Teachers expressed their ability to generate student interest in the subject matter, thereby fostering a general eagerness to learn and use the English language. Additionally, teachers were found to assert expectations and demands upon their students in certain instances. For example Respondent 2 (F) tells the student to "speak in English, because the lesson is in English, or I [he] say that you [they] should try to answer in English during the lesson".

According to the teachers, providing assistance to students during in-class dialogues or lessons proves to be beneficial. They claimed that, "if you help [students], they will answer in English" (Resp. 1, F), i.e. by providing students with translations of unfamiliar words or listening to them attentively despite grammatical errors, can effectively enhance students' English language usage. A teacher at private school explains how he comforts students when they can only produce separate words as following:

Yes. That is, on the contrary, I welcome it, I say: "Don't worry too much." Then, I already know in my head what I want to hear, and if he says keywords like "scheme, Ohms law, resistors", I already understand, he mastered it. (Resp. 4, M)

In some cases, these processes take place by asking students questions in English, "for example, if you ask a question from the same text" (Resp. 1, F). But, sometimes teachers give translations of unknown words, so that "when the student comes to that word, he

should say it in Kazakh or Russian, or he can ask how it will be right there and replace it with the English word and continue the sentence" (Resp. 5, M).

1.1.3. Teacher Uses Terminology. The teachers' thorough understanding of specialized terminologies and their incorporation into daily classroom interactions plays a pivotal role in fostering increased usage of such terms by students. Respondent 1 (F) suggests that "if you help with a word, then the student continues in English", thus, ensuring more practice of English. Whenever students can not remember a keyword "I [teacher] suggest the terminology in English" (Resp. 3, M). Overall, a teacher's proficiency in terminology encourages "You [a teacher to] speak in English to them [students]" (Resp. 6, M).

When teachers provide comprehensive explanations of specific terminology at the outset of each lesson, students tend to utilize these terms more frequently and accurately. By thoroughly clarifying the meaning of new terminologies or related topics, teachers lay a solid foundation for students' understanding and usage. Respondent 2 (F) states that "when the lesson starts, we [teachers] will translate such and such terms, so that this terminology will be used".

1.2. Negatively Affecting Factors

1.2.1. Teacher Speaks and Allows to Speak in Kazakh and Russian. When the teacher does not exclusively conduct the entire lesson in English, it can contribute to a reduction in students' English language usage. In instances where the teacher incorporates words or terms in Kazakh or Russian during the lesson, it inadvertently provides an opportunity for students to utilize those languages. This creates a situation where students feel the need to respond in Kazakh or Russian, thereby leading to a free exchange of languages. Consequently, students may freely answer using languages other than English, as permitted by the teacher's language choices during the lesson. A biology teacher admits that she "also mix when I [she] don't understand. In some moments, I [she] don't stick to English, I [she] explain in Russian, Kazakh" (Resp. 7, F).

1.2.2. Teacher Fails to Inspire English Use. In certain cases, teachers show indifference towards students' responses in Kazakh/Russian during class discussions. This indicates that students may not fully utilize English for their subsequent answers. The findings suggest that students' answers, even when not in English, are accepted without any requirement for English language usage. One of the teachers explained it as follows: "In this school, Russian is often asked. 'Please explain in Russian' ask students" (Resp. 7, F). Another teacher explains his indifference to stick to English as follows:

Yes, simple, but understandable. This is what we need. I'm not an English teacher, but for me it was necessary for this child to give an answer, and no matter what the answer would be, this complex-subordinate or complex-composed sentence, it means nothing to me. (Resp. 6, M)

2. The Initial Knowledge of English

The initial level of English language proficiency emerged as another crucial factor identified in the study. Some students had attained a high level of proficiency in a foreign language in previous years, which positively influenced their ability to utilize English extensively in the current class.

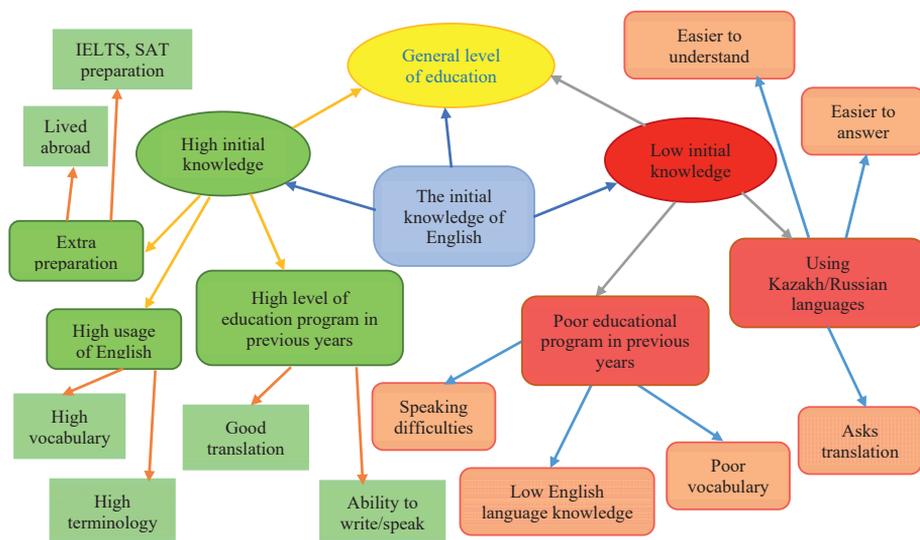


Figure 2. Positive and Negative Factors of being Exposed to English Earlier or Lack Thereof

2.1. Low Initial Knowledge

2.1.1. Poor Educational Program in Previous Years. Students exhibit varying levels of English language proficiency. This discrepancy in proficiency levels poses limitations on the extent of English language usage during lessons. It becomes apparent that students who had a limited understanding of English in previous years encounter difficulties when studying science subjects in English at higher grades. In certain cases, not only do different schools exhibit varying English proficiency levels, but even within a school, different classes may demonstrate discrepancies in English language skills. "Because, for example, in the 7-8th grade classes, maybe he did not pay attention to English properly, did not study" explains Respondent 1 (F). Another teacher suggests that language proficiency disproportion exists because of intentionally or unintentionally uneven division of students and this is how he explains it:

I think it depends on the class. If we look at 9A and 10B, for example, in 10B they are mostly... only 3-4 people are active. [In the 10s?] In the 10B. Yes, if you ask a question in English, but if you ask a question in Russian, most of them will be active. [What about the 9s?] Most of the 9A also express their thoughts freely in English. (Resp. 3, M)

In some cases, the reason for children's difficulty in speaking can be attributed to low initial language skills. For example, when students are asked questions, "it's very difficult for them to express" their thoughts. (Resp. 4, M). Other times, a student tries to speak in English, but then "adds words in Kazakh or Russian, and then it's not clear" (Resp. 6, M)

The limited foundational knowledge of basic English language also contributes to students' insufficient vocabulary, thus when "he can't express [his thoughts] completely, [he leans on] Can I speak in Kazakh?" method (Resp. 2, F). Students' lack of familiarity with essential words and phrases during lessons hinders their ability to actively participate and speak English in the classroom. "It often happens, for example, he can form a sentence, but when he doesn't know the exact word he wants to say, he can make a short pause, ask or continue in another language" (Resp. 5, M).

2.1.2. Using Kazakh and/or Russian Languages During the Lesson. Indeed, students' "responses in Kazakh or Russian" (Resp. 1, F) during the lesson is an indication of their

inability to use English. When students resort to using languages other than English, it can be attributed to various reasons. In some cases, it may be a temporary situation where students struggle to recall or articulate specific words or phrases in English. They may rely on their native language to express themselves more comfortably or to bridge gaps in their English language proficiency. *"That is, he [students] will try to answer, but briefly or sometimes uses [in Kazakh, Russian]" (Resp. 6, M).*

Students with limited proficiency in the English language often request translations of texts into their native language and express a desire to comprehend the topic in their native language. Consequently, they rely on teachers to provide translations. Thus, teachers are frequently asked to provide translations to bridge the language gap and facilitate comprehension for students who are still developing their English language skills. Students approach teachers *"using questions like: Teacher, how was it in English?" (Resp. 1, F).* According to Respondent 7 (F) many students in her school rely on Russian language and ask to explain in Russian.

Students often resort to using their mother language more frequently because it offers greater ease in understanding the lesson or topic at hand. However, this inclination towards the mother language can have a detrimental effect on their continued use and development of the English language. When the teacher delivers instructions or explanations in Kazakh or Russian, students tend to listen attentively, as it aligns with their native language proficiency. *"Some children think like this themselves, at first they say in Russian: and this is like this, this is because of this, this is this, good, and they begin to translate" (Resp. 6, M)*

2.2. High Initial Knowledge

2.2.1. Extra Preparation. According to Respondent 4 (M), students who have lived abroad indeed possess certain advantages over those who haven't had such experiences. Additionally, among students who haven't lived abroad, there is often a preference among those preparing for international exams such as IELTS, SAT, and others. The preparation process for these exams involves intensive English language practice, leading to significant improvement in their English proficiency. These students *"prepare for IELTS or SAT on their own or with someone" (Resp. 4, M)*

2.2.2. High Usage of English. The students' ability to incorporate subject-specific terminology and other essential vocabulary during the lesson demonstrates their readiness to use the English language extensively. Respondent 5 (M) tells that students *"know how to use a sentence, construct a sentence" and "when conceptual questions are asked [from students], they can explain [them]" (Resp. 4, M).*

2.2.3. High Level of Education Programs in Previous Years. Students who have been learning English for a longer period of time tend to benefit greatly. The knowledge and skills acquired during previous years of English language learning create a solid foundation for students to effectively engage with science lessons taught in English. The cumulative experience and exposure to the language over the years play a significant role in facilitating students' fluent and confident use of English in their academic pursuits.

Students who learned English in previous years can easily be recognised by their answers during the lessons. (Resp. 4, M)

2.3. General Level of Education. Students with good grades typically demonstrate strong English proficiency, while those with lower grades tend to have weaker language skills, impacting English use in the classroom. It is confirmed by the response of the

Respondent 1 (F) "for example, [if] the overall academic performance is low, then the English level is low".

High-achieving students effectively employ English in discussions, presentations, and assignments, promoting its extensive use. Their grades reflect their ability to comprehend and apply English skills in various academic contexts. Conversely, lower-performing students may struggle with English, hindering their engagement in English-based subjects. Challenges in comprehension and expression limit their language use during lessons.

Discussion

This study emphasizes the critical role of teachers in shaping students' English language use in EMI science classrooms. Although positive teacher factors such as effective instructional strategies, supportive classroom environments and teachers' appropriate language proficiency have been found as major factors for extensive use of English by students in this study, this aspect has not been reflected in EMI literature. However, negative factors like teachers' failure to motivate students to extensively use English correlates with findings of Yip et al., (2003) and Lin & Morrison (2010) which clearly state that students' talking time is minimized due to the neglect to students' asking questions and lack of group discussions. The findings of previous studies (An et al., 2021; Dalton-Puffer, 2007; Yip et al., 2003) suggest that teacher centered classroom interaction dominates many EMI classes which consequently leads to limited student interaction. However, the current research findings indicate that teachers rely more on Kazakh and Russian languages, which are teachers' and students' First Language (L1) and/or Second Language (L2) respectively or vice versa. Thus, students have limited chances to practice their English due to teachers' lack of English proficiency and/or due to students' limited language skills which urges teachers to switch to one of the students' L1. However, Polio and Duff (1994) believe that overuse of students L1 in the classroom might negatively affect students exposure to L2 by leaving them in a comfort zone which does not necessarily require use of L2. According to Asif et al. (2018), use of L1 is not always pedagogically ethical, because it is unsystematic and inconsistent.

Also, this study highlights the significant impact of students' initial knowledge and proficiency in English on their language use in EMI science classrooms. Arguments given by Trebits et al. (2022) and Lin and Morrison (2010) in their studies are consistent with the findings of this work, which emphasize importance of prior exposure to English to students' advancement in their studies and good level of comprehension of reading materials and instructions. Moreover, in line with the findings of Shvidko et al. (2015) and Yip et al., (2007), this study highlights connections between students' low proficiency in English and their hindrance in active classroom participation. On the contrary, higher levels of English proficiency enable students to utilize English extensively (Rose and McKinley, 2018; Rose et al., 2020). This also aligns with the findings of this study, where Respondent 1 suggested that students "can use those tasks at a sufficient level to express their thoughts". It can be forecasted that the reliance on native languages during the lesson by students also negatively affects their English exposure in a similar way as it does to teachers. Students with high-initial knowledge and exposure to English show a greater propensity for extensive language use. Effective EMI practices should consider students' initial proficiency, native language influence, and prior English education.

To optimize English language usage in science classrooms, a multifaceted approach is essential. First, educators should adopt a task-oriented methodology, integrating real-world projects, laboratory work, and group activities to boost students' language skills. Simultaneously, fostering teacher motivation through positive encouragement and consistent English Medium Instruction (EMI) creates an immersive learning atmosphere.

Complementing these efforts, targeted language support programs, early exposure initiatives, and differentiated instruction cater to diverse proficiency levels, ensuring comprehensive language development for all students in science education.

Limitations

It is important to acknowledge the limitations of this study, which focused on a specific context in Kazakhstan and involved a small sample size. Moreover, the current research does not consider students' perception in identifying the factors influencing English language use in EMI. Further research with larger and more diverse samples, as well as consideration of students' perception is warranted to validate and extend these findings.

Conclusion

In conclusion, this study highlights the critical role of teachers in shaping students' English language use in EMI science classrooms. Positive teacher factors, such as effective instructional strategies, teacher inspiration and supportive classroom environments, promote extensive language use, while negative factors like inadequate language proficiency and poor usage of English during lessons hinder it. Additionally, the study emphasizes the impact of students' initial knowledge and proficiency in English influencing language use. Understanding these findings can help inform strategies and interventions aimed at promoting and enhancing students' English language usage in science subjects, ultimately improving their comprehension and academic performance.

By implementing recommendations given above, educational institutions and stakeholders can enhance EMI practices, promote language integration, and foster students' language proficiency and academic success.

Conflict of interest

The authors declare that they have no conflict of interest regarding this study.

References

- Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in Engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1–18.
- An, J., Macaro, E., & Childs, A. (2021). Classroom interaction in EMI high schools: Do teachers who are native speakers of English make a difference?. *System*, 98, 102482. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102482>
- Asif, S., Bashir, R., & Zafar, S. (2018). What Are the Factors Affecting the Use of English Language in English-Only Classrooms: Student's Perspectives in Pakistan. *English language teaching*, 11(6), 67–79.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Cho, D. W. (2012). English-medium Instruction in the university context of Korea: Tradeoff between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 135–163.
- Dalton-Puffer, C. (2007). Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms. *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*, 1–342.
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction—a growing global phenomenon*. British Council.
- Hammou, S. B., & Kesbi, A. (2023). English medium instruction (EMI) in Moroccan secondary schools: Science teachers' perception. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 13(2), 271–292.
- Hu, G., & Lei, J. (2014). English-medium instruction in Chinese higher education: A case study. *Higher Education*, 67, 551–567.

- Karabassova, L. (2020). Understanding trilingual education reform in Kazakhstan: Why is it stalled?. In D. Egéa (Ed.), *Education in Central Asia: A kaleidoscope of challenges and opportunities* (pp. 37–51). Springer Cham.
- Lin, L. H., & Morrison, B. (2010). The impact of the medium of instruction in Hong Kong secondary schools on tertiary students' vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 255–266. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2010.09.002>
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J., & Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language teaching*, 51(1), 36–76. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000350>
- Nazarbayev, N. (2007, February 28). A new Kazakhstan in a new world: Address by the president of the Republic of Kazakhstan Mr. Nursultan Nazarbayev to the Republic of Kazakhstan. http://www.akorda.kz/ru/addresses/addresses_of_president/poslanie-prezidenta-respublikikazakhstan-nazarbaeva-narodu-kazahstana-28-fevralya-2007-g.
- Nazarbayev, N. (2010, February). Ukaz Prezidenta Respubliki Kazakhstan [decree of the president of the RoK]. https://online.zakon.kz/document/?doc_id=30559730#pos=0;0
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Pessoa, S., Miller, R. T., & Kaufer, D. (2014). Students' challenges and development in the transition to academic writing at an English-medium university in Qatar. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 52(2), 127–156. <https://doi.org/10.1515/iral-2014-0006>
- Polio, C. G., & Duff, P. A. (1994). Teachers' language use in university foreign language classrooms: A qualitative analysis of English and target language alternation. *The Modern Language Journal*, 78(3), 313–326.
- Pun, J., Thomas, N., & Bowen, N. E. J. A. (2022). Questioning the sustainability of English-medium instruction policy in science classrooms: Teachers' and students' experiences at a Hong Kong secondary school. *Sustainability*, 14(4), 2168. <https://doi.org/10.3390/su14042168>
- Richards, J. C., & Pun, J. (2023). A typology of English-medium instruction. *RELC Journal*, 54(1), 216–240. <https://doi.org/10.1177/0033688220968584>
- Rogier, D. (2012). *The effects of English-medium instruction on language proficiency of students enrolled in higher education in the UAE* [Doctoral dissertation, University of Exeter, UK] <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/4482/RogierD.pdf>
- Rose, H., Curle, S., Aizawa, I., & Thompson, G. (2020). What drives success in English medium taught courses? The interplay between language proficiency, academic skills, and motivation. *Studies in Higher Education*, 45(11), 2149–2161. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1590690>
- Rose, H., & McKinley, J. (2018). Japan's English-medium instruction initiatives and the globalization of higher education. *Higher Education*, 75, 111–129. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0125-1>
- Shvidko, E., Evans, N. W., & Hartshorn, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System*, 51, 11–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.006>
- Tajik, M. A., Akhmetova, G. Y., Filipova, L. N., Shamatov, D. A., & Zhunussova G. D. (2022). Students' struggles with EMI in Kazakhstani universities. *The Education and Science Journal*. 24(8), 95–115. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-8-95-115>
- Trebits, A., Koch, M. J., Ponto, K., Bruhn, A. C., Adler, M., & Kersten, K. (2022). Cognitive gains and socioeconomic status in early second language acquisition in immersion and EFL learning settings. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7), 2668–2681. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1943307>
- Yip, D. Y., Coyle, D., & Tsang, W. K. (2007). Evaluation of the effects of the medium of instruction on science learning of Hong Kong secondary students: Instructional activities in science lessons. *Education Journal*, 35(2), 77–107.
- Yip, D. Y., Tsang, W. K., & Cheung, S. P. (2003). Evaluation of the Effects of Medium of Instruction on the Science Learning of Hong Kong Secondary Students: Performance on the Science Achievement Test. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 295–331. <https://doi.org/10.1080/15235882.2003.10162808>
- Zacharias, N. T. (2013). Navigating through the English-medium-of-instruction policy: voices from the field. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 93–108. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.782797>

Unveiling Supervisor-Supervisee Relationships in Master's Thesis Writing: Insights from Students' Voices

Novita Dewi¹, Yustina Devi Ardhiani², Emanuel Sunarto³, Anne Shakka⁴

¹ Sanata Dharma University, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: novitadewi@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0004-9632>

² Sanata Dharma University, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: deviardhiani@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7741-8758>

³ Sanata Dharma University, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: esunarto@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7251-0950>

⁴ Sanata Dharma University, Yogyakarta, Indonesia

E-mail: anneshakka@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0308-536X>

DOI: 10.26907/esd.19.2.03

EDN: FNOLTF

Submitted: 20 August 2023; Accepted: 7 April 2024

Abstract

One of the issues that Master's students frequently experience when writing their theses is how they view and communicate with their supervisors. This study aims to gain a comprehensive understanding of supervisor-supervisee relationships in Master's thesis writing. The study's objective is to explore Master's students' supervision practices, their interactions with supervisors, and their implications for humanistic education and holistic student development. Participants at a private university in Yogyakarta, Indonesia took the online survey using Google Forms, which contained questions about their thesis writing and other connected concerns. The accounts gathered from the 35 students who responded to the questions were processed as data and interpreted using Krippendorff's qualitative content analysis and Polkinghorne's narrative inquiry. The framework employed was intersectionality. The study reveals that the participants perceived supervisors as (1) affable and professional academic mentors, (2) intellectual partners, and (3) personal confidantes. The participants' accounts may provide insight into the ideal supervisor-supervisee relationship. The supervisees' perspectives suggest that supervisors' triple roles assist students in managing relationships and promoting whole-person growth. Several implications for strengthening humanistic education and self-development are highlighted in the study, including supervisory responsibilities, *cura personalis*, emotional support, and holistic development. This study contributes to the existing literature by focusing on the often-overlooked perspectives of thesis students in Indonesia, particularly at the Master's level.

Keywords: intersectionality; personal stories; supervisor; supervisee.

Отношения между научным руководителем и студентом во время написания магистерской диссертации: мнения студентов

Новита Деви¹, Юстина Деви Ардиани², Эмануэль Сунарто³, Анне Шакка⁴

¹ Университет Саната Дхарма, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: novitadewi@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0004-9632>

² Университет Саната Дхарма, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: deviardhiani@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7741-8758>

³ Университет Саната Дхарма, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: esunarto@usd.ac.id

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7251-0950>

⁴ Университет Саната Дхарма, Джокьякарта, Индонезия

E-mail: anneshakka@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-0308-536X>

DOI: 10.26907/esd.19.2.03

EDN: FNOLTF

Дата поступления: 20 августа 2023; Дата принятия в печать: 7 апреля 2024

Аннотация

Один из вопросов, с которым сталкиваются магистранты во время написания диссертации, – это их взаимоотношения с научными руководителями. Цель настоящего исследования – получить представление об отношениях между научным руководителем и студентом во время написания диссертации. Задачи исследования – изучить практики научного руководства студентами магистратуры: характер взаимоотношений выпускников с руководителями и их влияние на гуманистическое образование и целостное развитие личности студента. Студенты частного университета в Джокьякарте приняли участие в онлайн-опросе, содержащем вопросы о процессе написания выпускной работы. Данные, полученные от 35 участников через Google формы, были проанализированы с помощью качественного контент-анализа и нарративного анализа Полкингхорна. В качестве теоретической рамки использовалась интерсекциональность. Было выявлено, что участники воспринимали научных руководителей как (1) приветливых и профессиональных академических наставников, (2) интеллектуальных партнеров и (3) личных доверенных лиц. Ответы участников дают представление об идеальных отношениях между научным руководителем и студентом. По мнению респондентов, многофункциональная роль руководителей помогает студентам управлять отношениями и способствует развитию личности в целом. В работе подчеркивается влияние данного опыта на укрепление гуманистического характера образования и саморазвитие учащихся, определяются обязанности научного руководителя, необходимость его заботы и эмоциональной поддержки, его всестороннего развития. Работа вносит вклад в существующий корпус исследований высшего образования, прежде всего магистрантов из Индонезии.

Ключевые слова: интерсекциональность, личные истории, научный руководитель, студент.

Introduction

Unlike a tutor, friend, or colleague, the position of supervision is defined as a professional connection or a personal/professional/political relationship, and it is more dependent on goodwill and free time (Wisker, 2012). She maintained that a supervisor's

responsibility as a researcher is to guarantee that the supervisee can also do research in the future. In reality, as evidenced by several studies (e.g., Grant, 2018; Krauss & Ismail, 2010; Neupane Bastola, 2022), one of the difficulties encountered in finishing a Master's thesis is how supervision is carried out. Renowned for her work on supervising Indigenous doctorate candidates in Aotearoa/New Zealand, Grant (2018) concluded that persistent battles over identity and belonging are responsible for thesis supervision in a post-colonial setting. Similarly, conducting their study in institutions with diverse non-Western students in Malaysia, Krauss and Ismail (2010) found that thoughtful management strategies are crucial for supervision and thesis completion. Bastola (2022) emphasizes the importance of supervisory for Master's students who often lack extensive research and academic writing experience. Recent studies on supervision during pandemics (e.g., Ferreira-Meyers, 2022; Hendrickse, 2022; Opoku et al., 2022) claim that Master's thesis writing is collaborative work, and collaboration can be fostered or hindered in times of crisis. One participant in Ferreira-Meyers' research, for example, confessed that online supervisory is not a bad idea, saying "The pandemic has also given us more tools of engagement, which is good" (Ferreira-Meyers, 2022, p. 288).

The studies mentioned above were set in New Zealand, Malaysia, Nepal, South Africa, and Taiwan. Likewise, in Indonesia, the majority of academic writing supervisory studies center on the problems and obstacles that are faced during both undergraduate (e.g., Barus, 2022; Safitri et al., 2021; Tiwari, 2019) and master's thesis supervision (e.g., Lambey et al., 2017; Maryono et al., 2018; Rizqiyyah et al., 2021; Sharma, 2017). For example, Barus (2022) claims that undergraduate thesis writing depends on literacy proficiency, self-efficacy, and academic motivation. Rizqiyyah et al. (2021) argue that despite using metacognitive strategies in thesis writing, Master's students' time management, consultation system, technical challenges, and psychological factors contribute to thesis completion delays.

While existing studies highlight various factors influencing thesis writing success and failure, none specifically examine the supervisee's diverse experiences. Arguing the importance of thesis students' voices, the present study examines the perceptions of 35 graduate students in Indonesia regarding their supervisory relationships. It will investigate the forms of supervision received and how participants managed their interactions. Using intersectionality to interpret the graduate students' narratives and social identity markers, the research intends to unveil potential factors influencing a successful supervisor-supervisee relationship.

Literature Review

Article Nine of the "World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Mission" emphasizes the importance of new educational approaches, specifically creativity and critical thinking (cited in Supratiknya & Sunardi, 2008). The declaration emphasizes that higher education institutions must prepare students to become citizens with broad experience, critical thinking, and social problem resolution. Next, according to Article Ten, Item C of the declaration, decision-makers at the national and institutional levels must prioritize students as primary collaborators. Given the importance of students' agency and rights, the current study is urgent as it attempts to consider the supervisees' perspectives on thesis supervision.

Furthermore, the United Nations advocates intersectionality to fight racism and protect minority rights to ensure that no one is left behind, including students (<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/minorities/30th-anniversary/2022-09-22/GuidanceNoteonIntersectionality.pdf>). The broad concept of intersectionality is that individuals and groups face several forms of discrimination and concurrent forms of

oppression on two or more grounds, rather than just one. Unlike school leavers, graduate students usually experience more multiple intersecting dimensions of identity and social categories. Their age and the corresponding life stage, whether they are early-career or mid-career professionals, can intersect with other factors like family responsibilities, career goals, and study habits, which can influence their interactions with supervisors. Power relation is inevitable in thesis supervision and intersectionality is therefore essential.

Intersectionality is a useful framework for interpreting such rich data (Crenshaw, 2017). Crenshaw's intersectionality theory emphasizes the premise that individuals see identity and social categories as interrelated facets of their lived experiences rather than as separate entities. The thesis students' overlapping dimensions of identity can significantly influence their perceptions of supervisors, expectations, and experiences during the thesis supervision process.

This current research involves Master's students in Yogyakarta, in contrast to most studies in Indonesia, which focus on undergraduate students (e.g., Barus, 2022; Safitri et al., 2021; Tiwari, 2019). It is worth noting that known as the "city of students", the multiculturally rich Yogyakarta is a popular destination for Indonesians seeking higher education (Roostika, 2017, p. 250). Thus, this study seeks to fill in the gap by selecting participants in such a dynamic educational setting. Studying supervisees' stories via an online survey offers rich data on power dynamics and students' social identity markers. Understanding these intersections can provide a more nuanced examination of the relationships between Master's students and their supervisors. The objective can be broken down as follows:

- investigating the diverse types of supervision provided to Master's students during their thesis writing process,
- exploring how graduate students perceive and manage their interactions with their thesis supervisors and
- identifying the implications of these relationships for strengthening humanistic education and promoting holistic student development.

Method

Research context and setting

The research was conducted in the graduate program at Mrican (a pseudonym) University, a private university in Yogyakarta, Indonesia. The program has two departments: Cultural Studies and English Language Studies. The student body reflects a diverse educational background, with participants hailing from the university's undergraduate programs, other universities across Indonesia, and even a limited number of international students throughout the program's 20-year history. The university's goal is to provide a holistic education system that combines academic excellence and human values using methods that are focused on self-care, dialogic, pluralistic, and transformative, and is grounded in Pancasila's five principles (Indonesian's state philosophical foundation). Notably, some participants who completed their undergraduate degrees at the same university participated in a unique formation program similar to coaching during their first six semesters. At the heart of the university's compulsory coaching is Ignatian Pedagogy, i.e., a teaching method that integrates context, experience, reflection, action, and evaluation to foster each student's intellectual and spiritual growth. Attention to individual students to guarantee holistic growth encompassing mind, body, and spirit is important (Bogel, 2012). As a result, this emphasis on holistic development creates a potential point of intersection with graduate program experiences. During the thesis supervision process, students from different universities may have varying expectations,

academic preparation, and prior experiences with supervision. The graduate program dynamics were thereby enhanced by internal and external coaching, enabling participants to understand their experiences and define their identities.

Data collection and analysis

This study is part of a larger study on graduate student guidance. Data were collected by sending questionnaires with 14 open-ended questions via Google Forms to master's program alumnae from 12 May 2023 to 14 June 2023. The survey was distributed through WhatsApp and emails. Participants were informed about the research, voluntary participation, and confidentiality. They were asked 7 questions about demographic data, self-description and narration. The remaining 7 questions focused on interactions with lecturers, supervisors, students and academic staff, changing perspectives after graduation, the study's relevances, and, if applicable, the impacts of online learning during the pandemic on academic performance. The information table below provides demographic data on participants, including age, gender, undergraduate institution, and study duration, with N/A for ongoing thesis.

Table 1. *Participants' Demographic Data*

Gender							
Male				Female			
Name	Age	Study Length	Undergraduate Institution	Name	Age	Study Length	Undergraduate Institution
Alexey	35	5	Mrican University	Kristina	24	N/A	Mrican University
Anzor	32	2	Mrican University	Nika	25	N/A	Mrican University
Czar	45	5	Other universities	Polina	35	3	Mrican University
Esenin	30	4	Non-specific	Raiza	40	2	Mrican University
Evgeniy	58	4	Mrican University	Regina	36	2	Other universities
Fyodor	51	3	Mrican University	Svetlana	35	3	Mrican University
Gleb	38	4	Mrican University	Sofia	34	4	Mrican University
Hedeon	28	N/A	Mrican University	Tamara	31	2	Other universities
Illarion	61	N/A	Other universities	Tatyana	44	5	Other universities
Keesa	49	2	Other universities	Ulyana	30	N/A	Other universities
Oleg	50	4	Other universities	Emilia	38	N/A	Other universities
Olexei	51	5	Other universities	Elvira	43	N/A	Mrican University
Rurik	39	3	Mrican University	Ludmila	28	3	Mrican University
Ygor	24	N/A	Mrican University	Natalya	23	N/A	Mrican University
Yury	29	N/A	Mrican University	Darya	25	N/A	Mrican University
Zakhar	22	N/A	Mrican University	Oksana	37	N/A	Mrican University
Alexey	35	5	Mrican University	Maya	23	N/A	Other universities
				Vera	26	N/A	Mrican University
				Yana	27	4	Mrican University

Table 1 depicts the participants' ages at the time of the survey, which ranged from 22 to 62 years old. Their backgrounds were diverse, as evidenced by their narratives: some were married with children, others were full-time students and the third was managing work and study. The table shows 19 female and 16 male students whose undergraduate studies were from Mrican University and other universities across the country. One participant did not specify where he or she received the Bachelor's degree. As shown in the table, the

duration of their study varied: 14 participants were in their thesis completion stage; 4 finished their study in two years; 6 in three and four years and 5 graduated in five years. All participants were given pseudonyms as shown in Table 1 to ensure confidentiality throughout the analysis. These pseudonyms will be used when reporting findings to protect the identities of the individuals who participated in the study. Also in pseudonyms, the supervisors involved were Barislav, Dimitri, Saban, Sergei, and Nikita. Next, a qualitative analysis of the 35 data sets related to thesis supervision was conducted, which involved gathering feedback, categorizing comments, drawing insights and reporting. The analysis was limited to document analysis; no interviews or observations were conducted.

Data interpretation

Using the intersectionality theory (Crenshaw, 2017), this study combines qualitative content analysis (Krippendorff, 2019) and narrative reporting (Polkinghorne, 2013). Krippendorff's qualitative content analysis is an interpretive technique rooted in literary theory, social sciences and critical scholarship. It involves close reading of small textual matter, rearticulating it into new narratives within scholarly communities and acknowledging the interactive hermeneutic process. Qualitative content analysis involves "socially or culturally conditioned understandings" forming a hermeneutic framework, hence not in agreement with positivist views (Krippendorff, 2019, p. 17). Krippendorff's multifaceted technique is resonant with intersectionality theory. Here, data on supervisees' perception of their thesis guidance is interpreted dynamically given the graduate students' diverse identities. Narrative reporting was used because thesis supervision frequently entails unstated psychological strain, and narrating about oneself might be helpful. In his 1988 classic book *Narrative Knowing and the Human Sciences*, psychotherapist Donald Polkinghorne contends that narrative produces and explains human activities. Polkinghorne defines narrative as a story involving events, arguing they have a unique explanation capacity and this self-story can be used as psychotherapy (Polkinghorne, 2013). Hence, this study interpreted stories from the participants (used interchangeably with "supervisees" and "thesis students"/ or pseudonyms) to ensure that their voices were heard.

Results

The analysis was undertaken to interpret the participants' responses to one single question (out of a total of 14 for the larger study): *Tell us about your interaction with your thesis supervisor(s) while writing your thesis*. Preliminary document analysis revealed that 20 out of 35 participants awarded their interaction with the thesis supervisor in the program a very good rating, 4 rated it good, 2 fairly good and the rest made comments without giving it a negative rating. Given the nature of open-ended inquiries, as Krippendorff (2019) suggests, a close reading of little textual matter would allow for greater clarity in the interpretation. Three focus categories emerged from the data analysis: (1) supervisor as an academic mentor, (2) supervisor as an intellectual partner and (3) supervisor as a confidant and/or personal support system. Each of these categories is explained below and illustrated with excerpts from students' narrations translated by the researchers.

Supervisor as an amicable academic advisor

The study participants identified a contribution of supervisors' expertise and performance to expediting the thesis writing process because they were easy to talk to and reachable. Participants revealed that the interactions between the supervisor and the supervisee were fluid and pleasant.

Excerpt 1

My supervisor was very approachable and always made his time available to discuss the thesis I was working on. Not only did he provide input, but he also offered me the flexibility and confidence to investigate the issues and theories used in the thesis (Yuri)

Excerpt 2

My supervisor was very considerate, even giving insights on what a perfect supervisor should do. Apart from being a discussion partner, the supervisor was also a confidant. Often when students disappear, it is the supervisors who look for them, and with a sense of friendship offer solutions. (Svetlana)

Excerpt 3

Alhamdulillah [Praise be to God], we, the students, had very good relations with all supervisors. They really cared about our work and always took time out of their extremely busy time, especially my supervisor, Dimitri. He always reminded me and motivated me to keep working on my thesis. Even though we have long graduated, our supervisors are still pleasant every time we meet. (Sofia)

A rigorous timetable like the accreditation process that keeps lecturers busy may deter the supervisees from talking to their supervisors. Here, it appears that there were times when thesis students often felt reluctant to contact their supervisors as indicated by the two accounts below.

Excerpt 4

My supervisor was very communicative. Only at that time [he] was a bit busy regarding accreditation so it was rather rare to meet to discuss further about my thesis. (Esenin)

Excerpt 5

Good. My supervisor was very supportive and diligent in asking me questions, even though the initial revisions took a long time, but towards my last year, he was active and diligent in asking me. I don't know, at the beginning of my thesis [writing], it was difficult to contact him, maybe because at that time he was busy [with accreditation]. However, I appreciate his enthusiasm at the end of my thesis. (Gleb)

According to the data, 20 out of 35 participants rated their interactions with their supervisors as very good. The impression gained from the following narrations further proved that the participants found supervisors professional and approachable.

Excerpt 6

My supervisor, Barislav, facilitated the discussion, showed the correct theory, and monitored the development of the thesis until it was completed. (Rurik)

Excerpt 7

My supervisor was Saban. He was a supervisor with a broad understanding, an open mind, and never made unilateral judgments. I was very grateful for the attention and moral support given to me. (Czar)

Meanwhile, of all the participants who responded to the question, one indicated that supervisory is part of character building. It was through the supervisor's different feedback that he grew into a more mature person. He said:

Excerpt 8

Supervisors provide proper advice and do not hesitate to give hard and severe criticism, which students really need. For me, mentoring is a forging process that leaves a lasting impact and forms the student's personality. (Anzor)

To recap findings in the first category, the participants found their supervisors to be professional, personable, and supportive of their morale. The supervisors gave students sound guidance and delivered frank criticism, which had a long-lasting effect on their personalities.

Supervisor as a low-profile intellectual partner

In this second category, detailed personal stories reveal more about how thesis students perceive their supervisors. The accounts are provided below.

Excerpt 9

My supervisor was one of the people I admired the most. My mistake was that I wanted to be on the same footing as him in the scientific sphere, even though my experience and level of education were vastly different. But it was this that frequently made me feel insecure during the guidance process. It's still a long way from what he was expecting. But, as I later discovered, he had consistently pushed me to attain the peak of my research. To break through limit after limit of all my restrictions. Until I realized he genuinely cared about his students. He thought I was capable of doing better. Of course, this is encouraging for a stubborn student like me; none of this was surely communicated verbally. (Oleg)

Excerpt 10

I had a relaxed supervisor who allowed me to explore my topic and write. Despite being bogged down here and there. But, in the end, he made a specific, simple, and straightforward suggestion. Not instructing, but pointing out the right track. Without my violent trip and search, I doubt I would have understood his advice. I was obliged to study it first, and then there was some type of direction in the end. (Keeza)

Excerpt 11

My supervisor is very cooperative and inspiring. He has strict logic and an open mind. I learned a lot from him. He even became a buddy to talk to outside the university barrier. (Alexey)

One of the study participants wrote, without specifying whether the supervision received was substandard or bad:

Excerpt 12

My supervisor was unfamiliar with the theory I employed for my thesis; thus, he was unaware of my misunderstanding. (Fyodor)

Thus, it would be a mistake to view that all reflections in this category can be rated good or satisfactory since doubts may arise in certain instances.

Supervisor as a personal support system

The third category *supervisor as confidante* theme emerged from participants' differing voices on how supervisors were helpful. What came into view from this category

is the participants' voice on how the university's *cura personalis*, i.e., concern for the full person as well as concern for each student in his or her individuality was fully applied (cited in Bogel, 2012, p. 488). Supervisees often experience financial difficulties with which supervisors can directly or indirectly help. One thesis student wrote,

Excerpt 13

Non-academically [the supervisor] was very helpful, especially when I had difficulty paying tuition. Academically, he was quite helpful in providing alternative thoughts. In the past 12 months, my perspective has evolved and recently been fixed. I suppose he was quite considerate about my [changing] intention. (Ludmila)

The length of thesis completion varies, as indicated in Table 1, from 2 to 5 years. The varied study durations highlight another dimension of intersectionality. Students at different stages of their academic journey may have different needs and challenges. Students in the thesis completion stage may have distinct concerns compared to those in earlier program stages. Below, another supervisee who was a part-timer described how helpful her supervisor was:

Excerpt 14

I had to work while studying at that time. Because I was not a really bright student, I was a little keteteran, lagged. At last, when writing my thesis, I decided to stop working, and I finished it in less than 10 months. Sergei was my supervisor at the time, and it was thanks to him that I was able to complete my thesis. This is a significant experience in my life. (Yana)

The table shows that more female students are participating than male students. Two female thesis students in the survey said they felt comfortable discussing non-academic matters with supervisors of the same gender. One participant was fairly frail after giving birth to twins, while the other seemed uneasy about becoming (or not becoming) a mother.

Excerpt 15

I'm touched and thrilled that my supervisor, Nikita, always encouraged me and double- and triple-checked my thesis as if she truly thought I could do it. This is so important to me in my fragile state that I have some hope. I am quite grateful. (Tamara)

Excerpt 16

Very tender-hearted and sympathetic to me like a mother. When I'm down, there's always a solution and someone to motivate me. I was honest with her about my difficulties at college, including my mental and emotional ups and downs when attending lecture sessions. (Regina)

As also indicated in the table, participants in this study hailed from Mrican and other institutions. Coincidentally, the two accounts above come from supervisees who obtained Bachelor's degrees from state universities.

Discussion

Studies show that many students often struggle with establishing effective working relationships with their supervisors (e.g., Grant, 2018; Safitri et al., 2021; Opuku et al., 2022). In this current study, however, it is evident from Excerpts 1, 2, and 3 that the

thesis students cherish their good communication with their respective supervisors. The supervisor provided excellent support and guidance for the thesis, offering flexibility and confidence to investigate issues and theories. The supervisor was considerate, offering insights and being a confidant when students disappeared. Participants reported that all supervisors had great interactions with them. Supervisor Dimitri, in particular, is credited with inspiring and motivating the students while staying courteous and encouraging of the alumni. Stories from Yuri, Svetlana, and Sofia above demonstrate an amicable and flexible supervisor-supervisee relationship, with a traditional approach being employed by their supervisors. This finding confirms that able students tend to be independent as cited in a supervisory study conducted amidst the COVID-19 pandemic (Hendrickse, 2022). The traditional supervision model is more suitable for intelligent, self-directed graduate students who can become independent researchers with minimal supervision.

Here, the theme *supervisor as an amicable academic advisor* partly contradicts Wisker (2012) who believes that a supervisor's intention and spare time are crucial in supervision. Because the supervisor-supervisee encounter is a personal, professional, and political relationship, Wisker argues, supervisees usually have little or no power to disrupt the supervisor's agenda. However, it is evident from Excerpts 4 and 5 that the supervisors were quite accessible and welcoming although they were busy people. In this case, the accreditation process, which keeps lecturers busy, may deter supervisees from talking to their supervisors. However, the two accounts of Esenin and Gleb above show that supervisors were supportive during initial revisions. Despite challenges, supervisors were proactive in communication, and their enthusiasm after thesis completion was duly appreciated.

Intersectionality theory suggests that the students' social multiple identity markers have some impacts on their supervisor and supervisee engagement. Crenshaw's theory acknowledges that age and life stage are significant intersectional aspects. Whether the thesis students are early-career or mid-career professionals can intersect with other factors like family responsibilities, career goals, and study habits, which can influence their interactions with supervisors. Note that the participants' ages range from 22 to 62, as shown in the table above. The supervisor could be younger than the supervisee and vice-versa. Respect for the elderly and subordination of the young and lower class are just two instances of Indonesian cultural conduct and etiquette. It would not be surprising if an awkward situation occurred between the supervisor and the supervisee. For example, mature students with more life experience may have different needs and expectations from their supervisors compared to younger students. Furthermore, given the diversity of the graduate students' backgrounds (in terms of their undergraduate training as seen in the table), it is likely that some graduate students may hold such crucial responsibilities outside of the classroom context as deans, school principals, senior writers, religious authorities, etc. Young supervisors may be hesitant to criticize older or respectable supervisors, while senior thesis students may feel humbled to speak to younger supervisors. The scenario may be more complicated than this. The 2022 *Guidance Note on Intersectionality, Racial Discrimination, and Protection of Minorities* highlights the potential for structural framework to perpetuate inequality in society and within specific communities (<https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/minorities/30th-anniversary/2022-09-22/GuidanceNoteonIntersectionality.pdf>). Thus, inequality is inevitable when the differing subjects interact with each other. Interestingly enough, it was proven in this study that supervisees received equitable treatment from supervisors. One participating thesis student, Svetlana, mused, "When requesting via WhatsApp, the supervisor was helpful and quick to respond."

Over 65% of participants found their supervisors professional and approachable, with Barislav facilitating discussions and Saban providing broad understanding and moral support (See Excerpts 7 and 8). They appreciated the supervisor's support and guidance throughout their studies. One participant, Anzor, believes supervisory support is crucial for character building, as it helps students grow into mature individuals. Thus, supervisors offer moral support, advice, and criticism, fostering a positive learning environment and lasting impact on a student's personality.

By comparison, another study on the supervision of Master's students in one accounting program in Indonesia finds opposing results in that supervisees had high expectations of the supervisors. They expect students to become excellent in research methods, experienced, senior, international publications, information technology, research topic knowledge, direction and thesis proofreading while maintaining close relationships, effective communication, and excellent research writing skills (Lambey et al., 2017).

For now, supervisors' constructive criticism, mentorship and guidance significantly influenced thesis students' personalities, fostering long-term positive influence among the study's participants. Supervisors were generally approachable, flexible and supportive of student's thesis progression, providing input and confidence. Some were considerate and good company, motivating and reminding students to continue working on their thesis. This study aligns with previous literature stating that thesis writing requires supervisor-supervisee joint involvement (Sharma, 2017). Furthermore, this study supports the notion that friendly and competent supervision enhances thesis completion when a comfortable interaction occurs (Ferreira-Meyers; Neupane Bastola, 2022).

Next, Polkinghorne's self-story as psychotherapy (2013) highlights the *supervisor as a low-profile intellectual partner* as the second theme. Listening to the participants' stories encourages indirect learning because favourable and unfavourable accounts allow vicarious learning and personal improvement for future reference. To quote Polkinghorne at length,

Reading and hearing stories is a means to learn from others' life lessons about ways of accomplishment – a kind of vicarious learning. Different cultures (a system that is beyond the capacity of single individuals) pass on favoured methods to new generations regarding successful and unsuccessful approaches for obtaining desired results (Polkinghorne, 2013, p. 24).

Excerpts 9 and 10 convey personal stories showing supervisors as individuals who actively contribute to students' intellectual growth and development. Supervisors are depicted as approachable, caring and intellectually engaging individuals who provide guidance and support without dominating students' learning processes. These stories corroborate Polkinghorne's vicarious learning ideas: the students' experiences provide valuable insights into how supervisors can be effective, low-profile intellectual partners.

Alexey's description of the supervisor as "cooperative and inspiring" in Excerpt 11 implies that his supervisor is more than just a distant authority figure, but rather someone who actively works with the student. The term "buddy" denotes a friendly and approachable relationship. Saying "strict logic and an open mind", the student means that the supervisor engages in intellectual debates and fosters critical thinking. This picture is consistent with the concept of a low-profile intellectual partner who engages in meaningful dialogues and contributes to learners' intellectual progress through collaborative learning. Meanwhile, Fyodor's account (Excerpt 12) suggests that either the supervisor posed himself as low-profile or he himself was misunderstood, if not to say smart-alecky. This episode demonstrates the importance of mutual trust when going on an intellectual journey. Although doubts about the supervisor as an intellectual collaborator sometimes

occur as in Excerpt 12, overall, the extracts demonstrate how personal stories disclose the supervisor-supervisee dynamics.

In sum, the personal accounts of thesis supervision underscore the supervisors' roles as low-profile intellectual partners who facilitate learning through collaboration, direction and encouragement. Regardless of the student's experience or learning capacity, the supervisor continually pushed them to realize their best potential. Supervisors had faith in supervisees' talents and encouraged them to research their topic. Despite the difficulties, in the beginning, the supervisor made helpful comments, guiding the student in the proper direction. The guidance provided by the supervisor was not verbal, but rather the outcome of the student's investigation and learning. At this stage, the findings in this category corroborate previous research (e.g., Barus, 2022; Rizqiyyah et al., 2021; Wisker, 2012) on preparing thesis students to become future independent researchers. This current study suggests that incorporating the supervisees' insights could potentially make thesis writing less challenging. After all, supervisors are merely human, and keeping a low profile is essential.

Finally, the last theme is the *supervisor as a personal support system*. The data show that participants, including those who hardly gave supervisors a positive rating academically, offered evidence to maintain their impression of supervisors who provided moral support far more than intellectual support. Ardi et al. (2023) suggest that providing such support can enhance interrelatedness and foster positive engagement throughout the supervision process.

Excerpt 13 details a student's experience with his supervisor providing non-academic aid, especially financial assistance. Excerpt 14 underlines the need for a supervisor's aid in assisting a part-time student in finishing their thesis. These instances show how supervisors can go beyond academic assistance to provide personal support, resulting in a confidante-like connection. This study further delves into the *cura personalis* concept or care for the whole person and individuality. Excerpts 13, 15 and 16 showcase this concept of supervisors providing emotional support, encouragement and understanding beyond academic issues. The supervisor's engagement in addressing non-academic difficulties and giving motivation is consistent with caring for students' entire well-being. This study has thus emphasized that paying close attention to each thesis student to ensure their holistic development is significant.

Meanwhile, in terms of gender, two female thesis students in the study acknowledged that they could be frank in discussing non-academic issues with their supervisors. Gender is a critical dimension in intersectionality, as it can affect how students perceive and engage with their supervisors. Gender-related expectations, communication styles, and experiences of bias or discrimination may all play a role in shaping these relationships. The supportive nature of a female supervisor, who is compared to a mother figure and portrayed as compassionate and understanding, is emphasized in Excerpts 15 and 16. Here, both Tamara and Regina appear to gain a supportive environment to alleviate double or triple duties when they can talk about personal experiences without feeling afraid, ashamed, or even threatened. The study found that discussing personal experiences significantly enhances positive student-supervisor relationships, especially for female students. This aligns with intersectionality, where gender influences how students perceive and engage with supervisors.

Sabrina Syed explored the experiences of international female Doctorate students in Australia via the perspectives of intersectionality and feminist theory (Syed, 2017). Due to social constraints, women find it difficult to advance in their graduate studies because they traditionally have more domestic duties. These duties include a variety of family roles that are socially assigned to women, such as caring for the home, raising children, and

even earning money for extra expenses. Although the two female participants discussed had slightly different experiences and backgrounds from graduate students in Syed's research, it can be argued that they found comfort after having confided with supervisors about their situation. Sharing intimate stories with a "stranger" of the same gender appears easier.

Voice is important in qualitative content analysis because researchers explore diverse interpretations by considering diverse voices, perspectives, critiques and text uses. Krippendorff says,

Qualitative researchers search for multiple interpretations by considering diverse voices (readers), alternative perspectives (from different ideological positions), oppositional readings (critiques), or varied uses of the texts examined (by different groups). (Krippendorff, 2019, p. 103)

In short, examining different voices and opposing viewpoints from the thesis student participants paves the way for a deeper comprehension of the difficulties in thesis supervision. Using thesis students' personal experiences and diverse voices, this research reveals challenges in thesis supervision in navigating personal support, mentorship and holistic growth within the academic setting. These experiences are consistent with the notion of supervisors working as confidantes and emphasize the value of being concerned about students' overall well-being and academic development. Their voices demonstrate the university's concern for full personal growth as well as respect for each student's uniqueness.

Conclusion, Implications, Limitations

The issue highlighted in this study is the difficulty that Master's students frequently have in viewing and communicating with their supervisors. This difficulty has the potential to significantly influence the quality of the supervising relationship and, as a result, the success of the student's thesis completion. Results from this study have confirmed previous findings on how graduate students themselves perceive their supervisory relationships. As perceived by almost all research participants, a comfortable situation is essential to ensure that the thesis writing process runs well. Discoveries about these generalizable pleasant and warm academic environments in the present research provide further insights into the use of personal stories and intersectional perspectives not clearly shown in previous research. The inclusion of a cultural context from Yogyakarta, Indonesia, broadens the scope of this inquiry. It provides additional perspectives on how cultural factors influence supervision dynamics in Asian regions that may differ from those in European settings. The study highlights the influence of contextual factors like undergraduate coaching and reflective pedagogy on the formation of supervisor-supervisee relationships. Diverse voices from supervisees about their supervisors might be used to make thesis writing less difficult. To conclude, graduate students are varied in terms of personal, rational, and cultural backgrounds as well as opportunities. Graduate studies, culminating in thesis completion, will not be a pleasant and fulfilling journey until mutual understanding is achieved between supervisors and supervisees.

In terms of practical implications, the study's findings reveal three topics to help improve humanistic education and self-development. *First*, supervisors' multiple roles (affectionate mentors, intellectual partners and personal confidantes) can enhance supervisor-supervisee interactions. *Second*, in reflective pedagogy, *cura personalis* offers supervisors with emotional support, encouragement and understanding beyond academic topics that students require, particularly during thesis writing challenges. *Third*, whole-person education can be achieved by paying attention to the holistic growth of each thesis student. The supervisors' supportive actions and commitment to developing students'

academic, emotional and personal progress are critical in fostering humanistic learning and personal development.

Nevertheless, this study has limitations due to its small sample size, reliance on document analysis and focus on student perspectives. Possible extensions of this study could be to validate the document analysis with in-depth interviews and observation. Additionally, given that this current study was conducted in the Master's program, it may be worthwhile to investigate similar issues in the Doctorate program to determine whether the results presented here reflect the general situation of thesis supervision at all graduate levels. Finally, future studies should include supervisor perspectives in other cultural settings to provide a more balanced view.

References

- Ardi, P., Widyaningsih, T. L., & Widiati, U. (2023). Appreciative collaborative reflection to catalyze Indonesian EFL teachers' identity configuration in a teacher professional education program. *Education and Self Development*, 18(2), 10–26. <https://doi.org/10.26907/esd.18.2.02>
- Barus, G. (2022). Mengulik tiga faktor pendukung percepatan penulisan skripsi mahasiswa. [Examining three factors in support of accelerating student thesis writing]. *Scholaria: Jurnal Pendidikan Dan Kebudayaan*, 12(2), 96–108. <https://doi.org/10.24246/j.js.2022.v12.i2.p96-108>
- Bogel, G. (2012). The school library through an Ignatian lens. *Knowledge Quest*, 40(4), 46–51.
- Crenshaw, K. W. (2017). *On intersectionality: Essential writings*. The New Press.
- Ferreira-Meyers, K. (2022). The need for revision of selected aspects of online master's and doctoral student supervision. *Perspectives in Education*, 40(1), 288–305. <https://doi.org/10.18820/2519593X/PIE.V40.I1.17>
- Grant, B. M. (2018). Assembling ourselves differently? contesting the dominant imaginary of doctoral supervision. *Parallax*, 24(3), 356–370. <https://doi.org/10.1080/13534645.2018.1496584>
- Guidance Note on Intersectionality, Racial Discrimination and Protection of Minorities (2022), accessed on 5 July 2023 at <https://www.ohchr.org/sites/default/files/documents/issues/minorities/30th-anniversary/2022-09-22/GuidanceNoteonIntersectionality.pdf>
- Hendrickse, R. (2022). COVID-19: An alternative approach to postgraduate supervision in the digital age. *South African Journal of Higher Education*, 36(5), 98–118. <https://doi.org/10.20853/36-5-4554>
- Krauss, S. E., & Ismail, I. A. (2010). PhD students' experiences of thesis supervision in Malaysia: Managing relationships in the midst of institutional change. *Qualitative Report*, 15(4), 802–822. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1182>
- Krippendorff, K. (2019). *Content analysis: An introduction to its methodology*. SAGE Publications.
- Lambey, L., Lambey, R., & Kalangi, L. (2017). Analisis persepsi dan ekspektasi mahasiswa atas kualitas dosen pembimbing tesis di program magister akuntansi FEB Universitas Sam Ratulangi Manado. [Analysis of student perceptions and expectations over the quality of lecturer tutoring thesis in the FEB Master of Accounting program of Sam Ratulangi Manado University.] *Jurnal Riset Akuntansi Dan Auditing "Goodwill"*, 8(2), 233–241. <https://doi.org/10.35800/jjs.v8i2.18298>
- Maryono, G., Emilia, E., & Gustine, G. G. (2018). A Graduate Student's Thesis Writing Process. *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings* 5(1), 449–461.
- Neupane Bastola, M. (2022). Engagement and challenges in supervisory feedback: Supervisors' and students' perceptions. *RELC Journal*, 53(1), 56–70. <https://doi.org/10.1177/0033688220912547>
- Opoku, E. K., Chen, L. H., & Permadi, S. Y. (2022). The dissertation journey during the COVID-19 pandemic: Crisis or opportunity? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 30, 100374. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100374>
- Polkinghorne, D. E. (2013). Narrative identity and psychotherapy. In C. A. Ingemark (Ed.), *Therapeutic uses of storytelling*, (pp. 21-41). Nordic Academic Press.
- Rizqiyyah, R., Nurkamto, J., & Rochsantiningsih, D. (2021). From pandemic to new normal: Portraying EFL graduates' metacognitive strategy in thesis writing. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(2), 1103–1113. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i2.500>

- Roostika, R. (2017). The role of city and host university images on students' satisfaction with the assigned destination. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 6(1), 250–261. <http://buscompress.com/journal-home.html>
- Safitri, C. D., Azisah, S., & Annur, M. J. (2021). The analysis of students' challenges to thesis writing at UIN Alauddin Makassar. *English Language Teaching for EFL Learners*, 3(2), 41. <https://doi.org/10.24252/elties.v3i2.21013>
- Sharma, U. N. (2017). The role of supervisor and student for completing a thesis. *Tribhuvan University Journal*, 31(1–2), 223–238. <https://doi.org/10.3126/tuj.v31i1-2.25358>
- Supratiknya, A. & Sunardi, St. Eds. (2008). *Pendidikan tinggi dalam abad kedua puluh satu*. [Higher education in the twenty-first century.] SMI Universitas Mrican.
- Syed, S. (2017). *Exploring international female doctoral students' narratives through the lenses of intersectionality and feminist standpoint theory* (Doctoral dissertation, University of Dhaka, Bangladesh).
- Tiwari, H. P. (2019). Writing thesis in English education: Challenges faced by students. *Journal of NELTA Gandaki*, 1, 45–52. <https://doi.org/10.3126/jong.v1i0.24458>
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-02423-7>

Gravity of EFL Learners' Grammatical Errors: A Survey-Based Study of Teachers' Perception

Musa Nushi¹, Vida Khazaei²

¹ *Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

E-mail: m_nushi@sbu.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-5372>

² *Shahid Beheshti University, Tehran, Iran*

E-mail: vida.khpro1989@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9567-4336>

DOI: 10.26907/esd.19.2.04

EDN: GMXMWV

Submitted: 8 August 2023; Accepted: 17 May 2024

Abstract

The present study investigates 110 EFL teachers' perception of the gravity of ten types of grammatical errors made by EFL learners in terms of acceptability. Moreover, it examines the relationship of age, gender, academic degree, years of teaching experience, and the highest level taught with the teachers' judgements. Results revealed that the teachers' evaluations form a hierarchy in which errors are placed at different gravity levels in accordance with their level of acceptability. Moreover, the three variables of academic degree, years of teaching experience, and the highest level taught had a positive correlation with the teachers' evaluations. This study suggests that teachers should make their evaluations systematic, treat errors in accordance with their priority, and become aware of the factors that contribute to evaluations of grammatical errors.

Keywords: EFL teachers, EFL learners, grammatical errors, error gravity, acceptability.

Серьезность грамматических ошибок, совершаемых учащимися курсов английского языка как иностранного (EFL): Опрос мнения преподавателей

Муса Нуши¹, Вида Хазаи²

¹ *Университет имени Шахида Бехешти, Тегеран, Иран*

E-mail: m_nushi@sbu.ac.ir

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1917-5372>

² *Университет имени Шахида Бехешти, Тегеран, Иран*

E-mail: vida.khpro1989@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9567-4336>

DOI: 10.26907/esd.19.2.04

EDN: GMXMWV

Дата поступления: 8 августа 2023; Дата принятия в печать: 17 мая 2024

Аннотация

В настоящем исследовании 110 преподавателей EFL анализировали серьезность десяти типов грамматических ошибок, допущенных учащимися. Оценки педагогов образовали иерархию, в которой ошибки располагались на разных уровнях в соответствии со степенью их прием-

лемости. Авторами исследовалась связь возраста, пола, ученой степени, стажа и уровня преподавания – с оценками преподавателей. Результаты показали, что три переменные – ученая степень, стаж и уровень преподавания – положительно коррелируют с оценками преподавателей. Полученные данные предполагают, что оценивание должно носить систематический характер, рассматривать ошибки в соответствии с их приоритетом и учитывать факторы, которые способствуют адекватной оценке грамматических ошибок.

Ключевые слова: преподаватели EFL, учащиеся EFL, грамматические ошибки, серьезность ошибок, приемлемость.

Introduction

Although errors are indicators of learning progress, it does not mean that they should not be corrected. In fact, error correction is a key practice in developing second language (L2) writing skills (Ellis, 2009; Ferris, 2002; Shirazizadeh & Amirfazlian, 2019). However, what poses a major problem for teachers in the process of error correction is the evaluation of errors. Sheorey (1986, p. 306) believes “evaluation is particularly challenging because of the lack of well-established guidelines for evaluating the significance of different types of errors”. Although researchers such as James (1977, p. 124) have argued that there is not an absolute answer to the question ‘How serious is such-and-such a grammatical error?’, many studies have tried to provide an answer to the that question. In general, error gravity “is characterized by the attempt to identify those errors which are perceived to be most serious and/or distracting to readers and/or listeners, together with the factors that tend to influence such judgements” (Endley, 2016, p. 1).

One of the major problems with the previous studies on error gravity is that most of them have focused on the comparison between native and non-native teachers. These studies could be categorized into two groups. The first group, such as the one by Sheorey (1986), are focused on the differences existing between native and non-native teachers’ perception of the error gravity. Their main reason for doing so is to make EFL teachers’ evaluative criteria closer to those of native teachers. The basic assumption of these studies is that the native teacher “not only knows what is correct, but also what is appropriate for each context of use” (Ellis, 1986, p. 78). The point being ignored in this type of studies is that native teachers’ perception of the error gravity cannot necessarily be extended to the contexts where English is taught and learned as a foreign language. In these contexts, non-native teachers are more concerned with “the basicness of the rules infringed,” in contrast to native teachers who are mainly concerned with the intelligibility of the message being communicated (Hughes & Lascaratou, 1982, p. 177).

The second group of studies seek the similarities that exist between native and non-native teachers’ perception of error gravity in an effort to reach an agreement on the severity of different error types. The main problem with this type of studies is that they have not led into any consistent results to enhance the quality of “native/nonnative interaction” (Rifkin & Roberts, 1995, p. 512). Lennon (2008) argues this lack of consistency among teachers’ perception is caused by their reliance on different evaluative criteria. According to Davies (1983), teachers who have the same first language (L1) as learners would not normally base their evaluations on the degree of intelligibility of utterances, since most of the utterances seem intelligible to them because of their ability to recognize L1 interference.

The purpose of the present study was to investigate EFL teachers’ perception of the gravity of different types of grammatical errors made by EFL learners to see how they would evaluate the errors in terms of the criterion of acceptability, defined as the extent to which an error deviates from the target language norms. This study specifically focuses on the written grammatical errors at the sentence level. The main reason for focusing on grammatical errors, not lexical errors, is these errors occur more frequently in the

learners' writings. In addition, the study investigates the possible correlations of age, gender, academic degree, years of teaching experience, and the highest taught level with the teachers' judgements. Most of the previous error gravity studies ignored the possible impact of these variables on teachers' evaluations.

Literature Review

Error Gravity

Error gravity refers to the extent to which a listener or reader perceives a language error to be serious or distracting (Rifkin & Roberts, 1995). One of the factors that influence teachers' perception of the error gravity is the teaching method. In general, those methods that have their origin in behavioural psychology (e.g., the Audiolingual Method) find errors undesirable and are strict about correcting them (Lennon, 2008). Proponents of the communicative approaches (e.g., Communicative Language Teaching), however, believe that teachers should "be tolerant of learners' errors as they indicate that the learner is building up his or her communicative competence" (Richards & Rodgers, 2014, p. 95). It should be noted that determining the seriousness of errors based on their perceived gravity is a subjective process. This means that teachers rely on different criteria when they evaluate an error, although "they do not explicitly formulate these criteria" (James, 1977, p. 116). Brown (1991) reached the same conclusion and indicated that although teachers might assign written errors the same scores, it is possible that they approach the task of evaluation from different perspectives.

Error Gravity Criteria

Intelligibility and acceptability are the two frequently used criteria to assess the gravity of language errors. Intelligibility refers to the extent to which an error can impede effective communication, and acceptability relates to the degree to which an error appears irritating to the listeners or readers (Rifkin & Roberts, 1995). According to Burt (1975), *global errors* can highly affect the intelligibility of a message. Therefore, to improve the communicativeness quality of the sentences produced by learners, teachers should pay more attention to global errors. The acceptability of an error, on the other hand, depends on the extent to which it deviates from the L2 norms (Rifkin & Roberts, 1995). The norms can be either competence-based or performance-based: Competence-based errors refer to those errors that result from not following the fixed rules of the L2 (e.g., word order), and are the same among all the speakers. On the other hand, performance-based errors happen when the learners do not follow "some standard view" of the L2 grammar (p. 523).

Factors Affecting Teachers' Evaluations of Error Gravity

Vann et al. (1984) investigated the perceived seriousness of written language errors and the factors that might affect the judges' evaluation of those errors. The researchers found that among the predefined factors of the study, only age and academic discipline of faculty members appeared to have an effect on their evaluation of the gravity of the errors. Hyland and Anan (2006) examined the ability of raters to identify errors in the writing of a Japanese EFL student. The investigation utilized data gathered from a correction task and a questionnaire, focusing on the beliefs and practices of three distinct groups consisting of 16 participants each: native English-speaking (NES) EFL teachers, Japanese-speaking EFL teachers, and educated native English-speaking non-teachers. The participants were instructed to identify and rectify errors in an authentic text written by the student, assess which errors they considered the most serious, and provide justifications for their choices. The findings indicated that non-native English-speaking

(NNES) teachers tend to be more stringent in grading errors and place greater emphasis on rule violations rather than comprehensibility when evaluating severity. Furthermore, it was discovered that Japanese teachers were more inclined to perceive stylistic variations as errors, whereas NES teachers demonstrated sensitivity towards formal features and academic appropriateness. The researchers contend that these disparities arise from the participants' diverse experiences.

Rao and Li (2017) also investigated NES and NNES English language teachers' perceptions of the gravity of errors, along with the factors that could impact their perception. The results indicated that factors such as "cultural belief, educational background, teaching style, and English proficiency" influenced the teachers' evaluations (p. 51). Rao and Liu (2020) examined the assessment criteria used by NES and NNES teachers when evaluating writing in a Chinese educational context. The study employed both quantitative and qualitative methods to explore not only how these two groups of teachers holistically assess students' writing but also how they differ in their analytical justifications for their ratings. The findings indicated significant differences between NES and NNES teachers in holistic evaluation, with NES teachers assigning higher scores to all essays. In terms of analytic evaluation across ten specific categories, the two groups exhibited statistically significant differences in four categories. NES teachers tend to be more lenient in assessing 'grammar' and 'sentence structure,' while NNES teachers are less stringent in rating 'ideas' and 'arguments.' The results suggested that disparities in the assessment of students' English writing between NES and NNES teachers may stem from differences in their language learning experiences, teaching methodologies, and pedagogical beliefs.

Continuing that line of research, the present study focused on a group of Iranian EFL teachers to see how they would evaluate different types of grammatical errors in terms of the criterion of acceptability. In addition, it investigated the role of age, gender, academic degree, years of teaching experience, and the highest taught level on the teachers' judgements. To achieve the objectives of the study, the following questions were posed:

1. What are Iranian EFL teachers' perceptions of the gravity of written grammatical errors in terms of the criterion of acceptability?
2. Is there any significant relationship between teachers' age, gender, academic degree, years of teaching experience and the highest taught level they taught and their perceptions of error gravity in terms of the criterion of acceptability?

Method

Participants

The first group of participants were 33 Iranian upper-intermediate EFL learners studying English at a language institute in Tehran, Iran. The second group of participants were 110 Iranian EFL teachers. The main requirements for the second group of participants were having at least an undergraduate degree in one of the academic disciplines of English Literature, English Translation Studies, and Teaching English as a Foreign Language (TEFL) and having experience in teaching English to Iranian learners. The requirement ensured that the participating teachers were proficient enough in English to judge the gravity of the learners' linguistic errors. Moreover, Allwright (1998, as cited in Oliaei & Sahragard, 2013) contends that "inexperienced teachers, ..., have considerable difficulty when it comes to making judgments of acceptability". The participants were all selected through convenience sampling; they were asked to fill out a consent form and were assured of the anonymity of the data. Table 1 provides information on the five variables of the study.

Table 1. Demographic information of the participants

<i>Age</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
20-25	17	15.5
26-31	25	22.7
32-37	23	20.9
38-43	19	17.3
44-49	13	11.8
50+	13	11.8
<i>Gender</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Female	45	40.9
Male	65	59.1
<i>Academic Degree</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Bachelor	30	27.3
Master	35	31.8
Ph.D.	45	40.9
<i>Years of Teaching Experience</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
1-5	26	23.6
5-10	33	30
10+	51	46.4
<i>The Highest Taught Level</i>	<i>Number</i>	<i>Percentage</i>
Elementary	8	7.3
Intermediate	12	10.9
Upper-Intermediate	14	12.7
Advanced	39	35.5
Proficient	37	33.6

Instruments

The data for the study were obtained through two instruments. The first was a sample of IELTS Writing Task 1 and 2 from a retired IELTS test (Cambridge IELTS 12), completed by a group of 33 Iranian EFL learners, which helped the researchers to collect grammatical errors. In Task 1, the learners were presented with a graph, chart, or diagram, and were required to analyze and present the information in 150-200 words. Task 2 required the learners to write a 250 to 300-word essay in response to a topic. The second instrument was an online seven-point Likert scale questionnaire that was used to collect the teachers' evaluations of the grammatical errors. The questionnaire was made of two sections. In the first section the respondents were asked to provide some information on their age, gender, academic degree, academic discipline, position, years of teaching experience, and the highest taught level. In the second section, they were asked to evaluate the acceptability of 20 errors embedded in 20 sentences on a seven-point Likert scale (1. perfectly acceptable, 2. acceptable, 3. slightly acceptable, 4. neutral, 5. slightly unacceptable, 6. unacceptable, and 7. totally unacceptable). Moreover, the teachers were encouraged to provide a brief

explanation for why they had evaluated an error as being totally unacceptable. It is noteworthy that the intelligibility criterion was excluded because, as stated by Davies (1983), teachers who share the same L1 with their students may be more lenient towards language deviations caused by L1 interference. This is because of their familiarity with and understanding of their students' L1. Another problem with the criterion of intelligibility is that the researcher cannot be sure that the meaning comprehended by the teachers is the same as the meaning intended by the writer (Khalil, 1985).

Before sending the questionnaire to the teachers, it was sent to five research experts to see how they would evaluate its face validity and content validity on a four-point scale (highly relevant, quite relevant, somewhat relevant, and not relevant). After calculating I-CVI (Item Content Validity Index) for each item, those items with values lower than 0.79 were modified or discarded from the study. The S-CVI (Scale Content Validity Index) of the questionnaire as a whole was above 0.85, which indicated that the average content validity index of the instrument was at an acceptable level. In the next phase, a pilot study was conducted to check the feasibility of the questionnaire. For this reason, the questionnaire was sent to 50 EFL teachers, and the collected responses were used to measure the construct validity and the reliability of the instrument through factor analysis and Cronbach's alpha respectively.

Data Collection Procedure

The data was collected in four phases: In the first phase, a group of 33 Iranian EFL learners were asked to write essays following IELTS Writing Task 1 and 2 instructions. In the second phase, the writings were examined for the most frequent errors. The errors fell into ten categories: preposition, article, plural, subject-verb agreement, conjunction, possessive, verb form (verb, to+verb, verb+ing), word order, pronoun, and tense. Twenty sentences out of 262 sentences, representing the aforementioned errors, were selected so that there were two sample sentences for each type of error. In the third phase, an online seven-point Likert scale questionnaire was developed by the researchers. To avoid different interpretations of the presented errors and to neutralize the negative effect of other erroneous aspects of the writings, the context for each error was limited to a sentence. Later, the sentences were corrected to have only one error in each so that the participants could focus on only one type of error in each sentence. Moreover, the sentences were presented randomly so that there were not two consecutive examples of the same type of error. In the final phase, the questionnaire was emailed to 110 Iranian EFL teachers. The teachers were given no information on the learners' language proficiency; they were asked to evaluate the acceptability of the errors, imagining that they were teaching English grammar for writing and the presented errors were made by their students in their writings.

Results

Reliability of the Questionnaire

The reliability coefficient of the questionnaire was measured through Cronbach's alpha, and the result was 0.93, which is a highly desirable value for the reliability of a scale. In general, values above 0.7 indicate that the reliability of an instrument is at an acceptable level (Shultz, et al., 2014, p. 72).

Construct Validity of the Questionnaire

The construct validity of the questionnaire was determined through exploratory factor analysis. The process of exploratory factor analysis was performed in three steps.

Checking Data Suitability

In the first step, the suitability of the data for factor analysis was examined. As the value of Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) was above 0.6, the value of Barlett’s test of sphericity was significant at 0.05, and most of the correlation coefficients in the Correlation Matrix table were above 0.3; thus, it was concluded that the data was suitable for factor analysis (Table 2).

Table 2. *KMO and Barlett’s Test*

<i>KMO</i>	<i>Barlett’s Test</i>
0.82	0.000

Factor Extraction

The main purpose of factor extraction is to identify the number of components on which the items load. In this study, the Principal Component Analysis was used as the extraction method, and to determine the number of desired factors to retain, Kaiser’s criterion was used. To determine which components could be extracted in this step, it was needed to look for eigenvalues above 1. By looking at the values presented in Table 3, it was clear that there were five components that could be extracted. These components made 71.3% percent of the variance.

Table 3. *Total Variance Explained*

<i>Component</i>	<i>Initial Eigenvalues</i>		<i>Cumulative %</i>
	<i>Total</i>	<i>% of Variance</i>	
1	8.98	44.92	44.92
2	1.81	9.06	53.98
3	1.29	6.45	60.43
4	1.17	5.58	66.28
5	1.01	5.05	71.34

Sometimes Kaiser’s criterion results in too many extracted components, therefore, one can check scree plot for a fewer number of components. Figure 1 shows that there is a break between components three and two. Considering the greatness of the breaks between the components, one can say that there are two components in this scale.

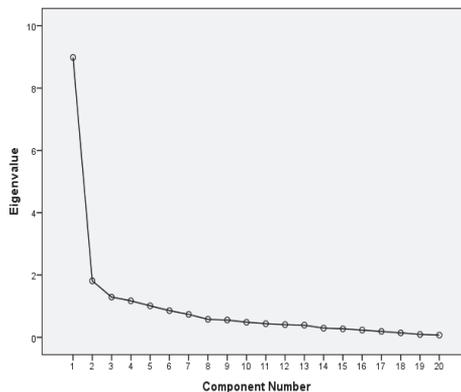


Figure 1. *Scree Plot*

To make the final decision about the number of components, the values of the Pattern Matrix were examined. Those component with fewer than 4 items loaded on were discarded. At the end two components with higher correlation values were retained. These two components were responsible for 53.977% of the variance.

Factor Rotation and Interpretation

To interpret the two retained components, one of the oblique techniques called “Direct Oblimin” was performed. The first thing needed to be checked about the two components was the strength of the relationship between them. As the values of correlations, presented in Table 4, were above 0.3, it was safe to say that the two components are strongly correlated.

Table 4. *Component Correlation Matrix*

<i>Component</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1	1.00	0.41
2	0.41	1.00

As the values of pattern coefficients indicated most of the items loaded substantially on component one. Moreover, the values of the structure coefficients indicated that most of the items had strong correlation with the component one. This can be an indication of construct validity since the underlying construct of the questionnaire could be legitimately represented via one component, accounting for approximately 45% of the variance.

Finally, the values of communalities indicated that there was no need for removing any of the items, since the variance explained in each item was greater than 0.32 (Table 5).

Table 5. *Pattern and Structure Matrix for PCA with Oblimin Rotation of Two Factor Solution*

<i>Item</i>	<i>Pattern Coefficients</i>		<i>Structure Coefficients</i>		<i>Communalities</i>
	<i>Component 1</i>	<i>Component 2</i>	<i>Component 1</i>	<i>Component 2</i>	
15	0.96	-0.31	0.83	0.09	0.77
9	0.86	-0.20	0.78	0.16	0.64
11	0.73	0.08	0.77	0.38	0.59
5	0.73	0.12	0.78	0.42	0.62
12	0.72	-0.25	0.62	0.05	0.34
10	0.69	0.08	0.73	0.37	0.54
8	0.67	0.25	0.77	0.53	0.65
19	0.66	0.25	0.76	0.52	0.63
17	0.65	-0.03	0.64	0.24	0.41
7	0.65	0.26	0.76	0.52	0.63
14	0.60	0.21	0.68	0.45	0.50
20	0.58	0.06	0.61	0.30	0.37
13	0.54	0.25	0.65	0.47	0.47
18	0.47	0.31	0.60	0.51	0.44
4	0.38	0.32	0.51	0.48	0.35
1	0.03	0.82	0.37	0.84	0.70
3	0.01	0.80	0.35	0.81	0.65
2	0.00	0.71	0.30	0.71	0.50
6	0.41	0.44	0.60	0.61	0.52
16	0.34	0.37	0.49	0.51	0.36

The values of the reliability index and the results of factor analysis warranted that the used instrument could serve as a basis for exploring Iranian EFL teachers' perception of the gravity of grammatical errors.

Research Question 1

The first research question asks about the Iranian EFL teachers' perception of the gravity of written grammatical errors in terms of the criterion of acceptability. To determine the general tendency of the respondents in their evaluations, the mean of the total scores, assigned by the participants, was compared with the median of the possible total scores. As the mean of the total scores (94.56) was above the median (80), it was concluded that there is a general tendency towards negative responses. Moreover, the choices "Slightly Unacceptable" (18.63%), "Unacceptable" (30.64%), and "Totally Unacceptable" (14.90%) were selected more than other options (Table 6).

Table 6. Frequency of the Choices for each Item

Items	Perfectly Acceptable	Acceptable	Slightly Acceptable	Neutral	Slightly Unacceptable	Unacceptable	Totally Unacceptable
Q1	5	26	22	6	22	21	8
Q2	6	18	16	5	26	28	11
Q3	5	11	18	8	19	30	19
Q4	3	17	12	10	24	31	13
Q5	4	14	8	4	25	31	24
Q6	2	16	12	7	10	42	21
Q7	3	12	12	4	28	36	15
Q8	2	9	8	9	16	45	21
Q9	2	11	9	5	12	47	24
Q10	5	9	13	3	16	45	19
Q11	7	15	18	5	17	34	14
Q12	8	7	11	5	20	39	20
Q13	8	10	14	11	25	28	14
Q14	8	20	17	12	26	19	8
Q15	1	10	11	3	29	40	16
Q16	11	18	24	8	18	23	8
Q17	1	5	10	5	13	44	32
Q18	4	10	12	2	17	40	25
Q19	4	30	19	10	28	14	5
Q20	8	16	15	4	19	37	11
Total	97	284	281	126	410	674	328

To determine the gravity of the errors, the total score and the mean score were calculated for each item. The highest mean score belonged to question 17, which asked the respondents to rate the acceptability of a type of verb form error, and the lowest mean score belonged to question 19, which sought the acceptability of a type of article error (Table 7).

Table 7. Descriptive Statistics for each Item

Question	Type of Error	Total Score	Mean	Standard Deviation
1: [Not only it would] provide them with financial support, but also it would teach them how to be a useful member of their society.	word order	439	3.99	1.79
2: Some believe that children's engagement in different types of paid [works] can be beneficial for them.	Plural	485	4.41	1.82
3: Japanese tourists showed an [interest to] Australia.	Preposition	521	4.74	1.81
4: Other [countries] share of the Japanese tourist market has been boosted.	Possessive	510	4.64	1.73
5: It encourages them to take more responsibilities, and as a result, [] will become more successful in their social life.	Pronoun	551	5.01	1.80
6: What kind of job [they are] trying to do?	word order	547	4.97	1.81
7: It has lots of effects on their self-confidence and [make] them responsible people.	subject-verb agreement	540	4.91	1.67
8: They can learn about the value of money by playing [or go] shopping with their parents.	parallel structure	577	5.25	1.59
9: The number of Japanese tourist [who they] want to travel to Australia is increasing.	Pronoun	581	5.28	1.68
10: in the year 1985, Japanese tourists did not travel to Australia, but as the years [go] by, they became more interested in the country.	Tense	557	5.06	1.76
11: The number of Japanese tourists [are] increasing.	subject-verb agreement	498	4.53	1.89
12: [It's] beautiful nature has made it a unique destination for tourists.	Possessive	549	4.99	1.81
13: There are some jobs that [require people being] in touch with other people.	verb form	505	4.59	1.79
14: Child labour includes [] variety of different activities.	Article	447	4.06	1.77
15: The percentage [] Japanese tourist travelling abroad has increased.	Preposition	563	5.12	1.53
16: Japan is rich in high technology [and a pioneer] in the field of computer science.	parallel structure	435	3.95	1.86
17: They need some practical skills that can [works] for their lifelong needs.	verb form	614	5.58	1.49
18: They were in a bad situation, and they [want] to find a way out of it.	Tense	568	5.16	1.77
19: In [] year 1994, Australia was visited by a large number of tourists.	Article	420	3.82	1.66
20: There were over 4 [millions] tourists.	Plural	495	4.50	1.89

*Errors are placed in brackets. Empty brackets mean something is missing.

In addition to the evaluation of the errors on the 7-point Likert scale, the teachers were asked to provide a brief explanation for why they had rated an error as totally unacceptable. Their comments are summarized as follows:

1. Sentence Intelligibility:
 - “the error has affected the meaning”.
 - “the error impedes communication”.
 - “the error has caused misunderstanding”.
 - “the error has caused different interpretations”.
 - “the meaning is ambiguous”.
2. Sentence function:
 - “the error has changed the function of the sentence”.
3. Basicness of the rule:
 - “the correct form should have been mastered through repetition”.
 - “the sources teaching this type of error are easily available”.
 - “the error indicates lack of basic grammar knowledge”.
4. Typicality of the error:
 - “as it is a common error among Iranian EFL learners, it deserves attention”.
 - “this type of error has been fossilized”.

Research Question 2

The Spearman rank correlation coefficient was performed to see if there was any significant relationship between teachers’ age and their perception of error gravity. The results indicated that there was no significant relationship between the two variables (Table 8).

Table 8. *The Correlation Between Teachers’ Age and Their Perception of Error Gravity*

		Total Score	Age
<i>Spearman’s rho</i>	<i>Total Score</i>	<i>Correlation Coefficient</i>	1.00
		<i>Sig. (2-tailed)</i>	0.15
			-
		<i>N</i>	110
			110

To investigate if there was any significant relationship between teachers’ gender and their error gravity perception, the Pearson correlation coefficient was performed. The results indicated that there was no significant relationship between the two variables (Table 9).

Table 9. *The Correlation Between Teachers’ Gender and Their Perception of Error Gravity*

		Total Score	Gender
<i>Total Score</i>	<i>Pearson Correlation</i>	1	-0.15
	<i>Sig. (2-tailed)</i>	-	0.12
	<i>N</i>	110	110

Another Spearman rank correlation coefficient was conducted to examine if there was any significant relationship between teachers’ academic degree and their error gravity perception. The results indicated that there was a significant relationship between the two variables (Table 10). The strength and the direction of the relationship between the two variables were weak and positive respectively.

Table 10. *The Correlation Between Teachers' Academic Degree and Their Perception of Error Gravity*

			Total Score	Academic Degree
Spearman's rho	Total Score	Correlation Coefficient	1.000	0.221
		Sig. (2-tailed)	-	0.020
		N	110	110

To find out how much of the variance in the total scores was caused by its relationship to the teachers' academic degree Coefficient of Determination (r^2) was calculated. The results revealed that teachers' academic degree was responsible for 4.88% of the variance in the total scores.

The Spearman rank correlation coefficient was performed to determine if there was any significant relationship between teachers' years of teaching experience and their error gravity perception. The results indicated that there was a significant relationship between the two variables (Table 11). The strength and the direction of the relationship between the two variables were weak and positive respectively.

Table 11. *The Correlation Between Teachers' Years of Teaching Experience and Their Perception of Error Gravity*

			Total Score	Years of Teaching Experience
Spearman's rho	Total Score	Correlation Coefficient	1.000	0.240
		Sig. (2-tailed)	-	0.011
		N	110	110

To determine how much of the variance in the total scores was caused by its relationship to the teachers' years of experience, the coefficient of determination (r^2) was calculated. The results revealed that teachers' years of experience was responsible for 5.76% of the variance in the total scores.

To inspect if there was any significant relationship between the highest taught level and teachers' perception of error gravity, the Spearman rank correlation coefficient was performed. The results indicated that there was a significant relationship between the two variables (Table 12). The strength and the direction of the relationship between the two variables were moderate and positive respectively.

Table 12. *The Correlation Between the Highest Taught Level and Teachers' Perception of Error Gravity*

			Total Score	The Highest Taught Level
Spearman's rho	Total Score	Correlation Coefficient	1.000	0.328
		Sig. (2-tailed)	-	0.000
		N	110	110

To see how much of the variance in the total scores was caused by its relationship to the highest taught level, the coefficient of determination (r^2) was measured. The result

revealed that the highest taught level was responsible for 10.82% of the variance in the total scores.

To prioritize the errors in terms of their acceptability level, the total score for each pair of questions representing the same type of error was calculated. The results revealed that the teachers' evaluations of the grammatical errors built a hierarchy in which errors were placed at different levels in accordance with their level of acceptability (Figure 2). The errors in the pronoun category were evaluated as the least acceptable errors and the errors in the article category as the most acceptable ones (the higher the score, the less acceptable the error).

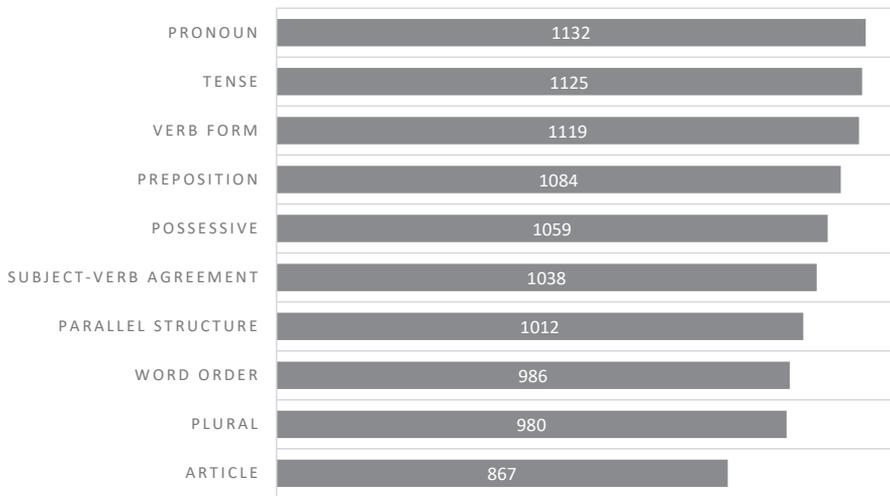


Figure 2. Grammatical Errors Prioritized Based on Teachers' Evaluations

Discussion

Considering the uniqueness of the EFL context and teachers' dependence on different criteria for their evaluation of error gravity, the present study focused on a group of non-native teachers, that is, Iranian EFL teachers and their perception of the gravity of written grammatical errors made by a group of Iranian EFL learners at the sentence level, in terms of the criterion of acceptability. Moreover, to see what factors might influence teachers' evaluations, it investigated the possible correlation of variables such as age, gender, academic degree, years of teaching experience, and the highest taught level with the teachers' judgements.

According to the results, it is possible to conclude that pronoun, tense, verb form, and preposition errors are the less tolerated types of errors. However, how to rank them from one to four, based on their level of acceptability, depends on the categories of errors, the criterion of evaluation, and the context of assessment. An interesting point about the responses submitted by the teachers, was the way that they treated the two examples of the same type of error. In fact, there were some errors, such as parallel structures (questions 8 and 16), for which the presented examples were rated considerably differently. For instance, question 16 "... rich in high technology and a pioneer ..." was rated more acceptable than question 8 "... by playing or go shopping ...". The difference between the scores assigned to these errors was 142. Such a drastic difference between the two

examples can be attributed to the typicality of the first error. This might have caused the teachers to have less severe attitude towards the acceptability of this type of error.

The sentences representing verb form errors (questions 13 and 17) experienced the same difference in scoring. In fact, question 13 "... require people being in touch ..." was rated 109 points below question 17 "... can works ...". This difference could be justified by the fact that errors such as question 17 are mostly considered an infringement of the basic rules that should have been mastered at early stages of language learning process. The same justification can be applied to the questions 6 and 1, which were two examples of word order errors. Since using inversion in question formation is acquired earlier than the type of inversion required by the correlative conjunction "not only ... but also", question 6 "What kind of job they are trying to do?" was rated 108 points above question 1 "Not only it would provide them with financial support ...". This finding is consistent with that of Hughes and Lascaratou's (1982) study where the non-native teachers based their evaluations on "the basicness of the rules infringed" (p. 177).

Factors Affecting Teachers' Perception of Error Gravity

Among the five variables of the study, the three variables of academic degree, years of experience, and the highest taught level had significant relationships with the teachers' perception of the gravity of grammatical errors. Although the present study did not find any relationship between teachers' age and their evaluations of the gravity of grammatical errors, researchers such as Vann et al. (1984) believed that age is one of the factors that might have an effect on the teachers' assessments. The results also indicated that the more experienced the teachers, the higher the scores assigned by them. This finding corroborates the result of Oliaei and Sahragard's (2013) study. In their study, "inexperienced teachers appeared to be more tolerant of error, both in theory and practice, than their experienced counterparts" (Oliaei & Sahragard, 2013, p. 55).

Among the three variables of academic degree, years of experience, and the highest taught level, the highest taught level had stronger relationship with the teachers' evaluations of the grammatical errors. This finding can be attributed to the teachers' "linguistic intuitions" (Davies, 1983, p. 307), meaning that there are some errors that teachers expect learners to master at early stages of language learning process; therefore, learners' failure to use the structures correctly at later stages is considered unacceptable. The descriptive statistics of the responses submitted by the teachers who taught the C2 proficiency level revealed that the teachers rated the failure to use the correct form of verb after modals, which is a type of verb form error, as the least acceptable type of error. This result was partly predictable since in C-level classes, students are expected to be able to use all forms of modal verbs flawlessly and not to make errors such as 'can works' in their writings.

Underlying Reasons Explaining the Teachers' Evaluations

In addition to the evaluation of the errors on a 7-point Likert scale, the teachers were asked to provide a brief explanation for why they had rated an error as totally unacceptable. Their comments are summarized as follow:

Sentence Intelligibility:

- "the error has affected the meaning".
- "the error impedes communication".
- "the error has caused misunderstanding".
- "the error has caused different interpretations".
- "the meaning is ambiguous".

Sentence function:

- “the error has changed the function of the sentence”.

Basicness of the rule:

- “the correct form should have been mastered through repetition”.
- “the sources teaching this type of error are easily available”.
- “the error indicates lack of basic grammar knowledge”.

Typicality of the error:

- “as it is a common error among Iranian EFL learners, it deserves attention”.
- “this type of error has been fossilized”.

These findings hold critical insights for EFL teachers. Analysis of the participant’s comments uncovered instances where some teachers struggled to identify why certain marked errors in the questionnaire were classified as errors. For example, participants questioned the correctness of phrases like “... in different types of paid works ...” and “... showed an interest to ...”. This lack of understanding could suggest a low proficiency. Of course, almost all of the errors committed by the learners were grammatical; therefore, only grammatical errors were selected for evaluation. Furthermore, the research specifically involved Iranian EFL teachers, limiting the generalizability of the results to a broader spectrum of EFL teaching contexts. Therefore, for future studies, interested researchers should consider expanding the scope of participants to include EFL teachers from a wider range of cultural and linguistic backgrounds. This broader perspective could provide a more comprehensive understanding of the challenges faced by EFL teachers globally and help in developing more inclusive teaching strategies. Additionally, future studies should incorporate a mix of error types beyond just grammar, such as vocabulary or pronunciation errors, to capture a more holistic view of language learning difficulties.

Conclusion

The results of the present study revealed that the general tendency of the teachers in their evaluations was towards negative responses. Moreover, their evaluations of the grammatical errors built a hierarchy in which errors were placed at different levels in accordance with their level of acceptability. In this hierarchy, pronouns were rated as the least acceptable and articles as the most acceptable types of errors. Among the five variables of the study, the three variables of academic degree, years of experience, and the highest taught level had significant relationship with teachers’ perception of the gravity of the grammatical errors in terms of the criterion of acceptability. This meant that with an increase in one of the mentioned variables, the scores assigned by the teachers increased as well. Analysis of the comments submitted by the teachers revealed that in addition to the degree of deviation from the English language standards, other factors such as intelligibility of the sentence in which the error was embedded and the basicness of the grammatical structure had an effect on the teachers’ evaluations of the gravity of grammatical errors in terms of the criterion of acceptability.

Moreover, the comments submitted by the teachers suggested that learners’ level of language proficiency was the most determining factor in assigning the errors different levels of acceptability. Although the questionnaire did not specify any level for the learners who had committed the errors, there were teachers who tried to assume a level for them, since they believed that evaluating the acceptability level of an error without knowing learners’ level of language proficiency would be impossible. Determining the acceptability level of an error based on learners’ language level is not necessarily reliable. To determine the gravity of an error based on the criterion of acceptability, teachers should consider the degree to which a particular structure deviates from the target

language norms (Burt, 1975). If this deviation is not significant, teachers should not rate an error as totally unacceptable just because they believe that the structure should have been mastered earlier. For instance, the error in question seven “It has lots of effects on their self-confidence and make them responsible people.” is merely missing third person singular ‘s’; however, it was rated unacceptable by 36 teachers and totally unacceptable by 15 teachers. The most interesting comment submitted by very few of the teachers was that “error is an error”. The results of the present study showed that grammatical errors are of different levels of significance. Therefore, teachers should differentiate their approach to errors based on their level of importance and not apply the same level of strictness to every single language error.

References

- Brown, J. D. (1991). Do English and ESL faculties rate writing samples differently? *TESOL Quarterly*, 25(4), 587–603. <https://doi.org/10.2307/3587078>
- Burt, M. K. (1975). Error analysis in the adult EFL classroom. *TESOL Quarterly*, 9(1), 53–63. <https://doi.org/10.2307/3586012>
- Davies, E. E. (1983). Error evaluation: The importance of viewpoint. *ELT Journal*, 37(4), 304–311. <https://doi.org/10.1093/elt/37.4.304>
- Ellis, R. (1986). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3–18. <https://doi.org/10.5070/l2.v1i1.9054>
- Endley, M. J. (2015). Perceptions of error gravity among native speaking and non-native speaking faculty at UAEU. In *Proceedings of the 21st TESOL Arabia Conference: Theory, Practice, Innovation, Deira, Dubai, 12-14 March 2016*. Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Ferris, D. (2002). *Treatment of error in second language student writing*. The University of Michigan Press.
- Hughes, A., & Lascaratou, C. (1982). Competing criteria for error gravity. *ELT Journal*, 36(3), 175–182. <https://doi.org/10.1093/elt/36.3.175>
- Hyland, K., & Anan, E. (2006). Teachers’ perceptions of error: The effects of first language and experience. *System*, 34(4), 509–519. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.09.001>
- James, C. (1977). Judgements of error gravities. *ELT Journal*, 31(2), 116–124. <https://doi.org/10.1093/elt/XXXI.2.116>
- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. In S. Gramley, & V. Gramley (Eds.), *Bielefeld introduction to applied linguistics* (pp. 51–60). Aithesis.
- Oliaei, S., & Sahragard, R. (2013). Error treatment by experienced and inexperienced Iranian EFL teachers of writing. *Educational Research International*, 2(1), 55–75.
- Rao, Z., & Li, X. (2017). Native and non-native teachers’ perception of error gravity: The effects of cultural and educational factors. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 26(1-2), 51–59. <https://doi.org/10.1007/s40299-017-0326-5>
- Rao, Z., & Liu, F. (2020). An investigation into native and non-native teachers’ assessment of Chinese students’ English writing. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 38(2), 152–166. <https://doi.org/10.2989/16073614.2020.1805776>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Rifkin, B., & Roberts, F. D. (1995). Error gravity: A critical review of research design. *Language Learning*, 45(3), 511–537. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00450.x>
- Sheorey, R. (1986). Error perceptions of native-speaking and non-native-speaking teachers of ESL. *ELT Journal*, 40(4), 306–312. <https://doi.org/10.1093/elt/40.4.306>
- Shirazizadeh, M., & Amirfazlian, R. (2019). Grammatical accuracy in L2 writing: Comparing different types of electronic corrective feedback. *Language Related Research*, 10(2), 1–24.
- Shultz, K. S., Whitney, D. J., & Zickar, M. J. (2014). *Measurement theory in action* (2nd ed.). Routledge.
- Vann, R. J., Meyer, D., & Lorenz, F. O. (1984). Error gravity: A study of faculty opinion of ESL errors. *TESOL Quarterly*, 18(3), 427–440. <https://doi.org/10.2307/3586713>

УДК 37.013.41
+ 37.015.31

Преодоление как фактор саморазвития

Ирина В. Иванова¹, Михаил И. Рожков²

¹ *Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга, Россия*

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

² *Всероссийский центр развития художественного творчества и гуманитарных технологий, Москва, Россия*

E-mail: mir-46@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

DOI: 10.26907/esd.19.2.05

EDN: GQRPPN

Дата поступления: 29 мая 2023; Дата принятия в печать: 18 января 2024

Аннотация

В статье проводится анализ результатов исследования, направленного на изучение преодоления как ведущего фактора, обеспечивающего саморазвитие личности и актуализирующего необходимость применения в современной образовательной практике педагогических средств, содействующих формированию у детей и молодежи восприятия преодоления трудностей как возможности для личностного роста. Актуальность изучения проблемы саморазвития и его процессуальной составляющей обусловлена разными причинами: новой социокультурной реальностью, предопределившей быстрый темп саморазвития как условия конкурентоспособности личности; высоким уровнем мотивации подрастающего поколения к достижению успеха как результату саморазвития; неготовностью современных детей и молодежи к преодолению препятствий на пути к достижению цели; наличием психологических барьеров, блокирующих готовность к саморазвитию. Выводы опираются как на результаты теоретического анализа современной научной литературы, так и на результаты проведенных нами опросов. Эмпирическими методами исследования явились опросные методы, представленные авторским инструментарием. В исследовании приняли участие 2474 обучающихся в возрасте 11-16 лет, проживающих в Московской, Ярославской, Костромской и Калужской областях. Исследование включало в себя проектирование и апробацию технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, воплощение которой позволяет формировать готовность подростков к саморазвитию, содействует наращиванию индивидуального опыта успешного преодоления через целенаправленное формирование адаптивных копинг-стратегий. Сделан вывод об эффективности реализации технологии в условиях дополнительного образования, а также возможности диссеминации полученного педагогического опыта в образовательных организациях разных типов и видов.

Ключевые слова: преодоление, саморазвитие, готовность к саморазвитию, педагогическая технология, копинг-стратегия, копинг-ресурсы, дополнительное образование.

Overcoming as a Factor of Self-Development

Irina Ivanova¹, Mikhail Rozhkov²

¹ Kaluga State University. K.E. Tsiolkovsky, Kaluga, Russia

E-mail: IvanovaDIV@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-4247>

² All-Russian Center for the Development of Artistic Creativity and Humanitarian Technologies, Moscow, Russia

E-mail: mir-46@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7084-7918>

DOI: 10.26907/esd.19.2.05

EDN: GQRPPN

Submitted: 29 May 2023; Accepted: 18 January 2024

Abstract

The article analyzes the results of a study aimed at studying overcoming as a leading factor that ensures self-development of the individual and actualizes the need to use pedagogical tools in modern educational practice that contribute to the formation in children and young people of the perception of overcoming difficulties as an opportunity for personal growth. The relevance of studying the problem of self-development and its procedural component is due to various reasons: the new socio-cultural reality, which predetermined the rapid pace of self-development as a condition for the competitiveness of the individual; a high level of motivation of the younger generation to achieve success as a result of self-development; the unpreparedness of modern children and youth to overcome obstacles on the way to achieving the goal; the presence of psychological barriers blocking readiness for self-development. The conclusions are based both on the results of a theoretical analysis of modern scientific literature and on the results of our surveys. Empirical research methods were survey methods presented by the author's tools. The study involved 2474 students aged 11-16 living in the Moscow, Yaroslavl, Kostroma and Kaluga regions. The study included the design and testing of the technology of pedagogical support for self-development of adolescents in additional education in a situation of overcoming difficulties, the implementation of which makes it possible to form adolescents' readiness for self-development, helps to build up individual experience of successful overcoming through the purposeful formation of adaptive coping strategies. The conclusion is made about the effectiveness of the implementation of technology in the conditions of additional education, as well as the possibility of dissemination of the received pedagogical experience in educational organizations of various types and types.

Keywords: overcoming, self-development, readiness for self-development, pedagogical technology, coping strategy, coping resources, additional education.

Введение

Новая социокультурная реальность предопределила быстрый темп саморазвития личности, готовность к которому является условием конкурентоспособности. В ряде отечественных и зарубежных научно-педагогических и научно-психологических исследований рассматриваются вопросы, связанные с определением специфики влияния современной реальности на процессы самоидентификации и социализации подрастающего поколения – «поколения онлайн», «поколения Z» (Antopolskaya et al, 2020; Dimmock, 2019; Miroshkina, 2014; Smirnov, 2019; Twenge, 2018). Р. Р. Шамсутдинов и О. Н. Юлдашева отмечают, что Интернет и обеспечиваемые им «социальные сети» стали выполнять роль вторичного агента социализации (Shamsutdinov & Yuldasheva, 2016), что нашло отражение в специфике содержательных характеристик современного поколения, связанных с процессуальными составляющими социализации. Среди них: зависимость формирования приоритет-

ных ценностей личности от установок, транслируемых в Интернет-среде и популяризированного в ней образа «Я-идеальный» (Antopolskaya et al., 2020; Miroshkina, 2014); продолжительный период детства и неготовность молодых людей взять на себя ответственность, нейтральные политические взгляды (Smirnov, 2019); позднее вступление в брак, низкий уровень социальной активности, приоритет неформальной занятости (Astashova, 2014).

В качестве одной из типичных характеристик подрастающего поколения отмечается стремление к успеху как ожидаемому результату саморазвития (Leontiev, 2011; Maralov et al., 2017; Orlov, 2000). Наряду с этим, результаты проведенного нами изучения состояния готовности к саморазвитию обучающихся 11-14-летнего возраста ($n=2006$), проживающих в Московской, Ярославской, Костромской, Калужской областях, позволяют сделать вывод о сформированности у подростков потребности в саморазвитии, в приобретении умений достигать значимые для них цели и, соответственно, преодолевать трудности (Ivanova, 2022). С другой стороны, опираясь на полученные нами данные (Ivanova, 2017), а также на исследования, проведенные Д. А. Леонтьевым, М. А. Шукиной (Leontiev, 2011; Shchukina, 2014), приходим к выводу, что сегодня дети и молодые люди зачастую оказываются неготовыми к преодолению препятствий; у многих из них наблюдаются барьеры, блокирующие готовность к саморазвитию.

Согласно исследованиям Р. Х. Шакурова, способность личности к преодолению открывает путь для личностного роста (Shakurov, 2001), что предопределяет необходимость обращения к изучению ситуации преодоления трудностей как фактора саморазвития, а также разработки и апробации педагогических средств, содействующих формированию у ребенка отношения к такой ситуации как к возможности для личностного роста.

Весомую часть отечественных и зарубежных научных трудов по проблеме педагогического сопровождения саморазвития обучающихся занимают работы, связанные с реализацией педагогической деятельности, ориентированной на воспитание свободной личности, в дополнительном образовании. Свободный человек – это человек, обладающий внутренней свободой, который осознает себя хозяином своей судьбы и поступает в соответствии с принятыми им принципами жизни, выбор которых он делает самостоятельно (Rozhkov, 2002).

Так, в научных трудах В. П. Бедерхановой, И. Д. Демаковой, Н. Б. Крыловой, В. П. Голованова, Е. Б. Евладовой, А. В. Золотаревой, Т. Н. Гущиной отмечаются педагогические ресурсы и связанные с ними воспитательные возможности данной образовательной системы, ориентированные на формирование свободной личности (Bederxanova et al., 2012; Evladova, 2018; Golovanov, 2021; Gushchina, 2018; Zolotareva, 2020). Специфика оказания социально-педагогической поддержки самореализации подростков в ситуации возникающих у них трудностей раскрыта в трудах Н. А. Соколовой (Sokolova, 2006). В работах И. Д. Демаковой рассматривается вопрос формирования активной жизненной позиции обучающихся как фактора самоопределения, основанного на готовности отстаивать субъектную позицию (Demakova, 2016). В трудах Л. В. Байбородовой освещена специфика реализации субъектно-ориентированных технологий, ориентированных на их применение в дополнительном образовании и во внеурочной деятельности (Bayborodova, 2019).

Китайским исследователем М. Cai профессиональное саморазвитие изучается на основе неформального обучения (Cai, 2019). А. Carr при описании практических руководств по саморазвитию делает акцент на использовании ресурсов внеаудиторной занятости молодежи (Carr, 2019). В трудах G. Edwards, A. F. Turner освещена проблематизация саморазвития в качестве ключевого аспекта обучения лидерству

(Edwards & Turner, 2020). В работах Т. Ng, посвященных изучению планов саморазвития молодежи, определена важность непрерывного образования в саморазвитии личностью её потенциальных ресурсов (Ng, 2019).

Теоретический анализ литературы приводит к выводу о том, что проблема саморазвития является сегодня одной из актуальных, востребованных временем, индивидуально-ориентированными запросами и социальными ожиданиями. В условиях дополнительного образования преодоление, являясь фактором саморазвития, требует детального изучения в целях разработки и апробации педагогических средств, направленных на формирование у детей и молодежи готовности к преодолению препятствий.

Цель исследования – осуществить научно-обоснованную разработку и реализацию педагогических средств, содействующих саморазвитию и направленных на приобретение обучающимися индивидуального успешного опыта преодоления трудностей.

Стратегической целью исследования является создание условий, содействующих саморазвитию обучающихся и учитывающих их интересы и возможности, ориентированных на формирование у них нравственных ценностей, готовности к активному преодолению трудностей с учетом экологичности выбора.

Методы исследования

Объект исследования – процессы самоидентификации и саморазвития онлайн-поколения в условиях образования.

Предмет исследования – научно-обоснованные педагогические средства формирования готовности обучающихся к преодолению трудностей как фактора саморазвития и самосовершенствования.

Методы исследования: теоретические – анализ литературы и нормативных документов; эмпирические – педагогический эксперимент, опрос; методы математико-статистической обработки эмпирических данных – F-критерий Фишера, коэффициент корреляции Пирсона.

База опытно-экспериментальной работы представлена Детско-юношеским центром космического образования «Галактика» г. Калуги и сельскими общеобразовательными школами Калужской области (д. Колыхманово, д. Порослицы, с. Льва Толстого, с. Щелканово). В опытно-экспериментальную выборку вошли обучающиеся 11-14-летнего возраста (n=730, г. Калуга; n=100, Калужская область).

В эмпирическом изучении состояния готовности обучающихся к саморазвитию, проведенного с помощью опросника И. В. Ивановой «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» (Ivanova, 2023), приняли участие 2006 подростков в возрасте 11-14 лет. В изучении готовности онлайн-поколения к преодолению трудностей, организованного с помощью опросника М. И. Рожкова, И. В. Ивановой «Прошел год», участвовали 468 обучающихся 11-16-летнего возраста. География эмпирических исследований – Московская, Ярославская, Костромская, Калужская области. Сбор эмпирического материала и анализ результатов исследования были проведены в период с 2017 по 2023 годы.

Результаты

Научной основой исследования является экзистенциальный подход к воспитанию, разработанный М. И. Рожковым (Rozhkov, 2002) и давший идейное начало проектированию рефлексивно-ценностного подхода, предложенного И. В. Ивановой (Ivanova, 2017).

Статья отражает педагогический опыт, который был получен в итоге апробации технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, проведенной в образовательном пространстве Калуги и Калужской области. Технология опирается на методологию рефлексивно-ценностного подхода к организации воспитательного процесса (Ivanova, 2021).

Научный интерес представляют результаты проведенных в рамках исследования опросов. Эмпирическим путем были получены данные о состоянии развития готовности подростков 11-14 лет к саморазвитию, а также отношение подростков 11-16 лет к ситуациям преодоления трудностей ($n=2474$).

В результате опроса, проведенного с помощью опросника И. В. Ивановой «Диагностика готовности подростков к саморазвитию» среди подростков 11-14-летнего возраста ($n=2006$), проживающих в г. Калуге и Калужской области, были получены данные, указывающие на состояние сформированности экзистенциального, мотивационного, предметно-практического, саморегуляционного, эмоционального, интеллектуального, волевого критериев готовности подростков к саморазвитию. Критерии выделены нами с опорой на идею развития сущностных сфер личности, предложенную О. С. Гребенюком и Т. Б. Гребенюк (Grebenuyk & Grebenuyk, 2000). В контексте настоящей статьи целесообразно остановиться на результатах, имеющих непосредственное отношение младших подростков (11-12 лет) и старших подростков (13-14 лет) к преодолению (Таблицы 1-3).

Таблица 1. Результаты изучения готовности младших и старших подростков к саморазвитию ($n=2006$), %

Критерии готовности подростков к саморазвитию	Младшие подростки ($n=998$)			Старшие подростки ($n=1008$)			$F_{\text{эмп}}$ (критерий Фишера)
	Уровни			Уровни			
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	
Саморегуляционный критерий	7,82	47,60	44,58	8,23	59,13	32,64	1,31863, $F_{\text{эмп.}} < F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$
Эмоциональный критерий	3,81	60,42	35,77	2,58	59,33	38,09	2,05756, $F_{\text{эмп.}} < F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$
Волевой критерий	7,92	50,30	41,78	8,04	57,04	34,92	1,59455, $F_{\text{эмп.}} < F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$

Как видно из Таблицы 1, у старших подростков эмоциональная сфера зафиксирована как менее сформированная; это свидетельствует о том, что дети зачастую не умеют контролировать свои эмоции, что мешает восприятию преодоления трудностей как возможности для личностного роста. Респонденты не обладают способностью к волевому преодолению (низкий уровень по волевому критерию составляет более 34% в каждой выборке).

Полученные данные слабо различаются по гендерному признаку (проверено с помощью критерия Фишера: $F_{\text{эмп.}} < F_{\text{кр.}}$ при $\alpha = 0,05$), однако прослеживается следующая тенденция: у представительниц женского пола показатели развития эмоциональной сферы оказались менее сформированными, чем у представителей мужского пола. Учитывая данный факт в совокупности с показателями женской выборки в области сформированности эмоциональной сферы (Таблица 1), можно объяснить тревожное отношение к ситуации преодоления трудностей.

Таблица 2. Результаты изучения готовности к саморазвитию подростков-мальчиков и подростков-девочек (n=1500), %

Критерии готовности подростков к саморазвитию	Мужская выборка (n=750)			Женская выборка (n=750)			F _{эмп.} (критерий Фишера)
	Уровни			Уровни			
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	
Саморегуляционный критерий	6,00	51,33	42,67	8,06	54,67	37,27	1,14954, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05
Эмоциональный критерий	3,73	60,00	36,27	3,07	54,53	42,40	1,04514, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05
Волевой критерий	6,00	51,07	42,93	9,07	55,53	35,40	1,02336, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05

Таблица 3. Результаты изучения готовности к саморазвитию городских и сельских подростков (n=210), %

Критерии готовности подростков к саморазвитию	Жители города (n=105)			Жители села (n=105)			F _{эмп.} (критерий Фишера)
	Уровни			Уровни			
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	
Саморегуляционный критерий	7,76	52,24	40,00	4,81	54,29	40,90	1,43417, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05
Эмоциональный критерий	3,23	59,30	37,47	5,20	67,00	27,80	1,56165, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05
Волевой критерий	7,81	51,24	40,95	8,80	53,10	38,10	1,49944, F _{эмп.} < F _{кр.} при α = 0,05

Обращает на себя внимание тот факт, что у подростков из сельской местности имеются более высокие показатели сформированности эмоционального и волевого критериев (Таблица 3), при этом статистически достоверные различия между выборками (жители города / села) отсутствуют (F_{эмп.} < F_{кр.} при α = 0,05).

Не менее интересные данные мы получили с помощью опросника «Прошел год» (авторы: М. И. Рожков, И. В. Иванова). В опросе участвовали 468 обучающихся, из них 80 подростков (17,1%) 11-12-летнего возраста, 191 подросток (40,8%) 13-14-летнего возраста, 97 респондентов (42,1%) 15-16-летнего возраста. География опроса: г. Москва (52 опрошенных – 11,1%), Московская область (3 респондента (0,6%), г. Ярославль (174 респондентов – 37,2%), Ярославская область (26 опрошенных – 5,6%), г. Калуга (45 опрошенных – 9,6%), Калужская область (59 респондентов – 12,6%), г. Кострома (93 респондента – 19,9%), Костромская область (16 опрошенных – 3,4%).

На вопрос «Что-то изменилось в тебе за последний год?» 444 человека (94,9%) из числа опрошенных ответили «Да» и лишь 24 респондента (5,1%) дали отрицательный ответ. Жизнь современного человека такова, что подвигает к постоянным изменениям. Важно, что практически все опрошенные оценивают происходящие с ними изменения.

На вопрос «Если что-то изменилось, то что тебя побудило к этим изменениям?» ответ дали 468 респондентов (100%), хотя на предыдущий вопрос, касающийся факта изменений, 24 опрошенных (5,1%) ответили отрицательно, что позволяет предположить, что все респонденты оценивают свои личностные изменения. Были получены данные о факторах, побуждающих к самосовершенствованию. В качестве ведущей побудительной силы, актуализирующей личностный потенциал, было выявлено «желание измениться» (330 респондентов – 70,5%). Треть респондентов побуждение к изменениям в себе связали с «проблемой, которую надо было решить». Лишь 79 опрошенных (16,9%) ответили, что их побудило к личностным изменениям влияние родителей (Рисунок 1).

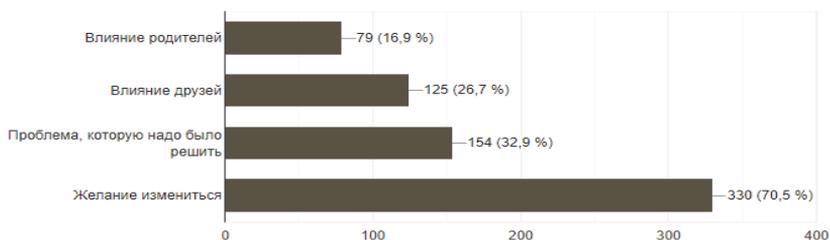


Рисунок 1. Ответы респондентов на вопрос «Если что-то изменилось, то что тебя побудило к этим изменениям?»

На вопрос «Что именно в тебе изменилось за последний год?» 254 опрошенных (54,3%) ответили, что они приобрели новые знания; 200 человек (42,7%) научились анализировать свое поведение, делать выводы; 161 респондент (34,4%) научился новому делу; 156 человек (33,3%) отметили, что они перестали бояться решать проблемы (Рисунок 2). Обучающиеся дали ответы, конкретизирующие свои изменения применительно к личностным сферам, а именно: 191 респондент (40,8%) указал на то, что стал более общительным; научились выражать свои эмоции 115 человек (24,6%); научился контролировать свои эмоции 151 человек (32,3%); стали уметь доводить дело до конца, проявлять волю 110 респондентов (23,5%); развил свои нравственные качества 151 обучающийся (32,3%) (Рисунок 2).

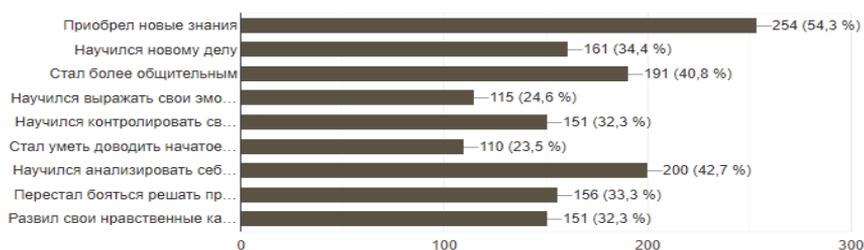


Рисунок 2. Ответы респондентов на вопрос «Что именно в тебе изменилось за последний год?»

На вопрос «Если ничего не изменилось, то, как считаешь, почему это не произошло?» более половины из числа опрошенных, считающих, что у них не произошло изменений (54,1%), ответили «Меня все устраивает в моей жизни», другие ответы также связаны с отсутствием фактора преодоления (Рисунок 3). Данный факт имеет теоретическое обоснование. В частности, отсутствие выхода человека из «зоны комфорта» либо наличие проблемы, решение которой находится не в «зоне

ближайшего развития», согласно Л. С. Выготскому, препятствует формированию потребности в развитии личности, блокирует личностные ресурсы (Vygotksy, 1996).



Рисунок 3. Ответы респондентов на вопрос «Если ничего не изменилось, то, как считаешь, почему это не произошло?»

На вопрос «Были ли трудности, которые тебе приходилось преодолевать в течение года?» 432 опрошенных (93,5%) дали положительный ответ. Это указывает на то, что современный ребенок встречается с жизненными трудностями, которые необходимо преодолевать, следовательно, у детей имеется мотивация к саморазвитию, побуждаемая стремлением преодолеть те или иные трудности.

Важно то, что 408 респондентов (87,2%), отвечая на вопрос «Удалось ли тебе преодолеть эти трудности?», ответили положительно. Наряду с этим, 60 опрошенных (12,8%) ответили, что они не смогли справиться с трудностями, которые им встретились. Данный факт требует целенаправленного применения в воспитательной работе педагогических средств, формирующих восприятие преодоления трудностей как возможность для саморазвития и способствующих накоплению успешного опыта преодоления трудностей.

В результате анализа ответов на вопрос «Что помогло тебе преодолеть трудности?» (Рисунок 4) были определены факторы, обеспечивающие возможность преодоления детьми трудностей. Их иерархическая последовательность такова:

- 1) желание достичь цели;
- 2) опыт;
- 3) воля;
- 4) знания.

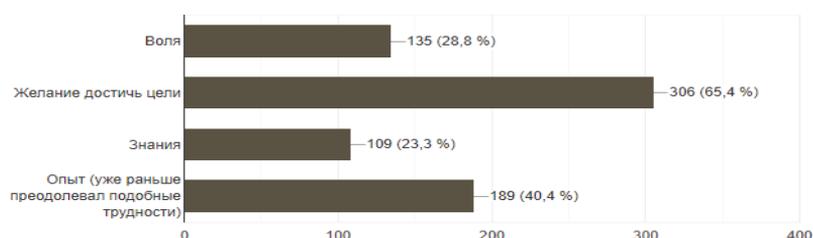


Рисунок 4. Ответы респондентов на вопрос «Что помогло тебе преодолеть трудности?»

При планировании воспитательной работы важно учесть то, что не все дети могут спрогнозировать свои изменения и поставить цели по самосовершенствованию. Тот факт, что 278 детей (59,8%) из числа опрошенных не представляют, какими они будут через год, подчеркивает важность развития экзистенциальной сферы как основы для реализации проектов саморазвития.

Респонденты дали ответы, на которые педагогу важно ориентироваться, отбирая методы и приемы воспитания. В частности, на вопрос «Если есть планы на следующий год, то с чем они связаны?» 234 опрошенных (50%) указали, что знают, ка-

кими хотят стать и какие качества желают в себе развить; 224 респондента (47,9%) ответили, что знают, чему хотят научиться (Рисунок 5).

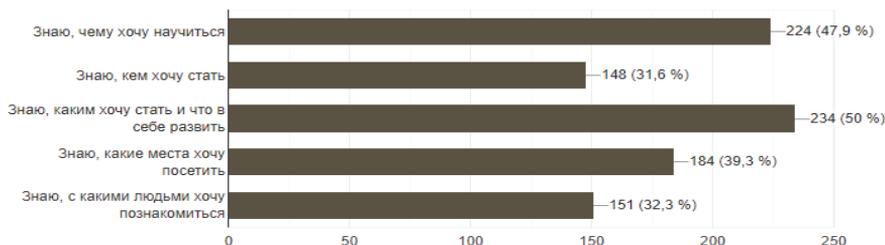


Рисунок 5. Ответы респондентов на вопрос «Если есть планы на следующий год, то с чем они связаны?»

Как видно из проведенных опросов, сегодня подростки зачастую оказываются неготовыми к преодолению трудностей. Наряду с этим, мотивационный критерий готовности подростков к саморазвитию ярко выражен (Таблица 4).

Таблица 4. Результаты изучения мотивационного критерия готовности подростков к саморазвитию, %

Младшие подростки (n=998)			Старшие подростки (n=1008)			F _{эмп} (критерий Фишера)
Уровни			Уровни			
высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	1,08970 (F _{эмп} < F _{кр.} при α = 0,05)
22,85	62,22	14,93	23,02	61,72	15,26	

Представители мужского пола (n=750)			Представители женского пола (n=750)			F _{эмп} (критерий Фишера)
Уровни			Уровни			
высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	1,02591 (F _{эмп} < F _{кр.} при α = 0,05)
16,13	68,00	15,87	19,20	64,8	16	

Жители города (n=105)			Жители села (n=105)			F _{эмп} (критерий Фишера)
Уровни			Уровни			
высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	1,77196
18,10	68,57	13,33	20,00	64,76	15,24	

Для достижения целей исследования нами была апробирована технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей (далее – технология). Эксперимент был осуществлен в образовательном пространстве дополнительного образования города Калуги и в условиях дополнительного образования в сельских школах Калужской области. В формирующем эксперименте были задействованы 830 подростков 11-14-летнего возраста, вошедшие в экспериментальные и контрольные группы.

Предлагаемая технология является субъектно-ориентированной, представленной тремя последовательными ступенями: диагностической, ступенью проблема-

тизации и проектной ступенью (Ivanova, 2021). Ключевая задача реализации технологии состоит в организации педагогом помощи подросткам в достижении ими значимых целей, сопряженных с трудностями различного характера. Основным условием применения технологии является наличие ценностно-ориентированной образовательной среды. Технология предполагает применение проблемных ситуаций, являющихся для подростков значимыми, отражающими их реальные жизненные проблемы и планы. В контексте сопровождения создаются условия, способствующие совершению обучающимися самостоятельного выбора способа выхода из проблемной ситуации. В результате сопровождения у подростков накапливается индивидуальный успешный опыт преодоления трудностей, что способствует формированию восприятия возникающих препятствий как возможностей для саморазвития (Ivanova, 2021).

В условиях педагогического эксперимента технология была включена в процесс освоения обучающимися дополнительных общеразвивающих программ.

Обращаясь к оценке результатов, полученных в ходе апробации технологии, отметим следующее:

- подростками были составлены и воплощены в жизнь проекты саморазвития, которые позволили им приобрести индивидуальный успешный опыт преодоления и ощутить радость преодоления трудностей;

- педагоги приобрели педагогический опыт, связанный с созданием и поддержанием ценностно-ориентированной образовательной среды;

- родители указали на то, что дети стали самостоятельнее и ответственнее.

В Таблицах 5-6 представлены результаты диагностики состояния готовности подростков к саморазвитию, имеющие непосредственное отношение к преодолению трудностей.

Таблица 5. Результаты изучения готовности младших и старших подростков к саморазвитию ($n=730$) до и после эксперимента, ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги, %

Критерии готовности подростков к саморазвитию	Группа / Уровень									$F_{эм.}$ (критерий Фишера)						
	Экспериментальная группа, до эксперимента (ЭГДЭ)			Экспериментальная группа, после эксперимента (ЭГПЭ)			Контрольная группа, до эксперимента (КГДЭ)			Контрольная группа, после эксперимента (КГПЭ)			ЭГДЭ / КГДЭ	ЭГПЭ / КГПЭ	ЭГДЭ / ЭГПЭ	КГДЭ / КГПЭ
	Уровни			Уровни			Уровни			Уровни						
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий				
Саморегуляционный критерий	7,33	53,08	39,59	18,36	56,43	25,21	8,33	56,08	35,59	9,05	58,36	32,59	1,03940	2,24688	2,21129	1,00407
Эмоциональный критерий	2,19	64,11	33,70	14,52	67,40	18,08	2,47	64,38	33,15	2,47	64,66	32,87	1,00510	2,11797	2,11998	1,00058
Волевой критерий	7,25	50,77	41,98	19,73	54,24	26,03	7,97	48,77	43,26	7,97	49,04	42,99	1,01833	2,44493	2,47862	1,00488

Таблица 6. Результаты изучения готовности младших и старших подростков к саморазвитию ($n=100$) до и после эксперимента, сельские школы Калужской области, %

Критерии готовности подростков к саморазвитию	Группа / Уровень											$F_{эмп.}$ (критерий Фишера)				
	Экспериментальная группа, до эксперимента (ЭГДЭ)			Экспериментальная группа, после эксперимента (ЭГПЭ)			Контрольная группа, до эксперимента (КГДЭ)			Контрольная группа, после эксперимента (КГПЭ)			ЭГДЭ / КГДЭ	ЭПЭ / КПЭ	ЭГЭ / ЭПЭ	КГЭ / КПЭ
	Уровни			Уровни			Уровни			Уровни						
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий				
Саморегуляционный критерий	6,00	54,00	40,00	16,00	58,00	26,00	8,00	54,00	38,00	8,00	56,00	36,00	1,05128	2,34569	2,29046	1,09629
Эмоциональный критерий	6,00	66,00	28,00	18,00	72,00	10,00	4,00	70,00	26,00	4,00	68,00	28,00	1,19789	2,29007	2,28916	1,03473
Волевой критерий	10,00	54,00	36,00	24,00	54,00	22,00	8,00	56,00	36,00	10,00	56,00	34,00	1,00010	2,29053	2,37529	1,05668

Как видно из Таблиц 5 и 6, педагогическая деятельность, организованная в ходе эксперимента, показала результативность. Обучающиеся накопили успешный опыт преодоления трудностей (развитие волевого, саморегуляционного, эмоционального критериев у испытуемых, ЭГ). Динамика по измеряемым показателям в экспериментальных группах статистически значимая ($F_{эмп.} > F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$). В контрольных группах статистически значимых отличий не выявлено ($F_{эмп.} < F_{кр.}$ при $\alpha=0,05$).

Дискуссионные вопросы

Проводя анализ полученных результатов, важно осуществить авторскую рефлексию по отношению к заявленной проблеме по сравнению с другими исследователями. Важность фактора преодоления в развитии личности показана Л. С. Выготским (Vygotsky, 1996). Р. Х. Шакуровым (Shakurov, 2001) представлено преодоление препятствий на пути выхода из проблемы как важное условие для становления субъектности. Развивая идеи ученых и опираясь на результаты проведенного исследования, считаем, что педагогу необходимо включать в воспитательный процесс проблемные ситуации разных видов, при этом важно предлагать детям такие ситуации, решение которых будет находиться в зоне их ближайшего развития. Научной новизной нашего исследования является обоснование и опытно-экспериментальная проверка *идеи взаимообусловленности развития рефлексивной и ценностно-смысловой сфер личности, детерминация которых задается ситуацией преодоления трудностей в ценностно-ориентированной образовательной среде дополнительного образования*. Ее доказательность показана зафиксированной в формирующем режиме статистически достоверной связью между экзистенциальным критерием готовности подростка к саморазвитию и способностью личности к рефлексии. Рост значения коэффициента от умеренно положительной связи

($r = 0,610562$) к сильной положительной связи ($r = 0,797503$) указывает на усиление связи между данными показателями в их развитии. Детерминирующая основа преодоления трудностей становится научным фактом, определяющим целесообразность организации проблемно-ориентированного воспитательного процесса.

Безусловно, формирование готовности человека к преодолению трудностей сопряжено с целенаправленным развитием адаптивных копинг-стратегий, что показано в современных психолого-педагогических исследованиях. В трудах В. В. Андреева, В. В. Андреева, Г. В. Сытник преодоление рассматривается как процесс преобразования внутреннего мира человека, как психическая деятельность по трансформации им ситуации неудовлетворенности (опасности, неопределенности) в личностный и профессиональный рост, что связано с механизмом самоактуализации (Andreev & Andreev, 2019; Sytnik & Andreev, 2019). В нашем исследовании преодоление выступает ключевым фактором саморазвития, активизирующим внутренние ресурсы личности через потребность в самосовершенствовании для достижения субъектно важного результата. В. В. Андреевым и Г. В. Сытник преодоление рассмотрено в контексте решения реальных профессиональных ситуаций, в нашем же исследовании речь идет о своего рода «педагогическом тренажере», подготавливающем обучающихся к решению проблем, – в обоих случаях наращиваются копинг-ресурсы личности. К необходимости планомерной подготовки человека к выходу из проблемных ситуаций пришла В. А. Манина, которая, проводя исследования со студентами, опытно-экспериментальным путем доказала, что «...в условиях освоения будущей профессиональной деятельности существует большое количество факторов, оказывающих влияние на возникновение психологических барьеров, которые не зависят от личности студента и могут быть устранены только усилиями педагогов» (Manina, 2016, p. 16). Учитывая то, что стратегии преодоления избираются как неосознанно, так и сознательно, важно целенаправленно развивать адаптивные копинг-стратегии, использование которых позволяет человеку достичь намеченной цели.

В работах Е. А. Василевской копинг-процессы раскрываются с акцентом на анализе степени включенности не только когнитивных, социальных и мотивационных структур личности, но и моральных личностных качеств в процессе совладания с проблемой (Vasilevskaya, 2016). Стоит отметить, что в нашем исследовании важная роль в процессе реализации технологии отведена развитию нравственной рефлексии личности, учитывая то, что определяющим для любого выбора является уровень развития экзистенциальной сферы. Соглашаясь с Е. А. Василевской, полагаем, что специфика педагогической деятельности определяются особенностями критических ситуаций, которые приводят педагога к эмоциональным переживаниям и связанному с ними преодолению. Это указывает на необходимость рассмотрения фактора преодоления в его педагогическом ракурсе, с точки зрения системного подхода, что, в свою очередь, открывает возможные пути развития исследований в данной области.

Заключение

Результаты исследования позволяют говорить об эффективности применения разработанной нами технологии педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании в ситуации преодоления трудностей, воплощающей в образовании идеи рефлексивно-ценностного подхода. Экспериментально показано, что технология оказывает положительное влияние на развитие готовности подростков к саморазвитию (Ivanova, 2021), способствует наращиванию индивидуального опыта успешного преодоления ими трудностей через

целенаправленное формирование адаптивных копинг-стратегий (Ivanova, 2023). По итогам реализации проекта повысилась эффективность воспитательного процесса в образовательных организациях, участвующих в исследовании (Ivanova, 2021), что позволяет обоснованно говорить о возможности диссеминации полученного педагогического опыта. Соглашаясь с Л. В. Байбородовой, подчеркивающей важность применения субъектно-ориентированных технологий в процессе воспитания современных детей и молодежи (Bayborodova, 2019), считаем целесообразным включение апробированной нами технологии в воспитательный процесс образовательных организаций разных типов и видов. При этом педагогические средства должны реализовываться с учетом потребностей, способностей и возможностей каждого обучающегося и конкретной воспитательной ситуации.

Проведенная опытно-экспериментальная работа позволила определить риски реализации технологии, которые в основном связаны с неготовностью отдельных педагогов и родителей к воспитанию свободной личности. Полагаем, что предупреждению данных рисков будет способствовать целенаправленная подготовка педагогов к осуществлению воспитательной деятельности, реализующей экзистенциальную стратегию воспитания современного ребенка.

Перспективы развития исследования связаны с изучением проблемы организации работы междисциплинарной команды в области формирования готовности обучающихся к преодолению трудностей, с подготовкой педагогов к оказанию помощи детям в преодолении барьеров саморазвития, а также с предложением технологии поддерживающего взаимодействия в онлайн-среде.

Комментарий об открытом доступе к данным, этике и конфликте интересов

У авторов данной статьи конфликт интересов отсутствует.

Список литературы

- Андреев, В. В., Андреев, В.В. Психологическая концепция преодоления: теория, методология, диагностика // Российский психологический журнал. – 2019. – Т. 16. – № 3. – С. 20–32. – DOI:10.21702/rpj.2019.3.2
- Антопольская, Т. А., Панов, В. И., Силаков, А. С. Моделирование развития субъектности подростков поколения Z в условиях социально-обогативной среды дополнительного образования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 43–50. – DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-5
- Асташова, Ю. В. Теория поколений в маркетинге // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2014. – Т. 8. – № 1. – С. 108–114.
- Байбородова, Л. В. Какие педагогические технологии являются современными? // Проблемы и перспективы развития сельских общеобразовательных организаций: материалы международной научно-практической конференции. – Ярославль: Б.и., ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», 2019. – С. 156–164.
- Бедерханова, В. П., Демакова, И. Д., Крылова, Н. Б. Гуманистические смыслы образования // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 16–27.
- Василевская, Е. А. Преодолевающее поведение как успешности переживания критических ситуаций педагогами // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 4(15). – С. 42–47. – DOI:10.23888/humJ2016442-47
- Выготский, Л. С. Выготский: сборник; сост. и авт. предисл. А. А. Леонтьев. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 222 с.
- Голованов, В. П. Современное дополнительное образование – пространство счастливого и успешного детства // Педагогическое искусство – 2021. – № 2. – С. 83–89.
- Гребенюк, О. С., Гребенюк, Т. Б. Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие. – Калининград: Изд-во КГУ, 2000. – 572 с.

- Гушина, Т. Н. Самоорганизация обучающихся – путь к успеху // Преодоление как путь к успеху. Опыт педагогического поиска инновационных площадок: методическое пособие; сост. С. А. Аракчеева; под ред. М. И. Рожкова. – М.: Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования; Научная библиотека, 2018. – С. 35–42.
- Демакова, И. Д. Международный интеграционный корчаковский лагерь «Наш Дом»: воспитательные результаты (1993-2016) / под ред. Р. А. Валеевой // Социально-педагогические технологии работы с различными категориями детей: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию Российского общества Януша Корчака. – Казань: Изд-во «Отечество», 2016. – С. 71–78.
- Евладова, Е. Б. Самоорганизация – перспективная возможность развития дополнительного образования и внеурочной деятельности школьников // Образовательная панорама. – 2018. – № 1(9). – С. 71–76.
- Золотарева, А. В. Управление образовательной организацией. Развитие учреждения дополнительного образования детей : учебное пособие для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во «Юрайт», 2020. – 286 с.
- Иванова, И. В. Самопознание и саморазвитие: учебник / под ред. М. И. Рожкова. – М.: Директ-Медиа, 2023. – 316 с.
- Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании: диссертация ... доктора педагогических наук: 5.8.1 / Иванова Ирина Викторовна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»]. – Ярославль, 2022. – 580 с.
- Иванова, И. В. Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития подростков: подход к реализации новых стандартов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2017. – Т. 5. – № 6. – С. 41–49. – DOI:10.12737/article_5a1bfb0bb17788.67058203
- Иванова, И. В. Технология педагогического сопровождения саморазвития подростков в дополнительном образовании // Социально-политические исследования. – 2021. – № 3(12). – С. 100–115. – DOI 10.20323/2658-428X-2021-3-12-100-115
- Леонтьев, Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
- Манина, В. А. Психологическое консультирование в преодолении психологических барьеров // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – № 4(15). – С. 15–20. – DOI:10.23888/humj2016415-20
- Маралов, В. Г., Низовских, Н. А., Шукина, М. А. Психология саморазвития: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство «Юрайт», 2017. – 320 с.
- Мирошкина, М. Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. – 2014. – № 2. – С. 8–19.
- Орлов, А. Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее Я человека // Психология личности. – Т. 2. – Хрестоматия. – Самара: Изд-во «БАХРАХ-М», 2000. – С. 509–533.
- Рожков, М. И. Концепция экзистенциальной педагогики // Ярославский педагогический вестник. – 2002. – № 4(33). – С. 73–77.
- Соколова, Н. А. Теоретико-методологические основы социально-педагогической поддержки ребенка в дополнительном образовании: монография. – М.: Московский гос. обл. ун-т; Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2006. – 252 с.
- Сытник, Г. В., Андреев, В. В. Влияние уровня спортивного мастерства спортсменов на частоту использования различных стратегий преодоления кризисных ситуаций // Культура физическая и здоровье. – 2019. – № 1(69). – С. 133–134.
- Шакуров, Р. Х. Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 1. – С. 3–18.
- Шамсутдинов, Р. Р., Юлдашева, О. Н. Сетевое сообщество: риски и перспективы // Символ науки. – 2016. – № 3-4(15). – С. 185–189.
- Шукина, М. А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 7–22.

- Cai, M. Professional Self-Development Based on Informal Learning: A Case Study of Foreign Language Teachers in a University of China // *Open Journal of Social Sciences*. – 2019. – No. 7. – No. 12. – P. 26–38. – DOI:10.4236/JOSS.2019.712003
- Carr, A. *Positive Psychology and You: A Self-Development Guide*. – London: Routledge, 2019. – 428 p. – DOI:10.4324/9780429274855
- Dimmock, M. Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center [Электронный ресурс]. – 2019. – URL: <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Edwards, G., Turner, A. F. Problematising self-development in leadership learning [Электронный ресурс]. – 2020. – URL: <https://uwe-repository.worktribe.com/output/831160>
- Ng, T. Experiences of Chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study // *Asia Pacific Journal of Educators and Education*. – 2019. – Vol. 34. – P. 167–185. – DOI:10.21315/apjee2019.34.9
- Smirnov, R. G. Operationalization of the “Online Generation” phenomenon // *Digital sociology*. – 2019. – Vol. 2. – No. 4. – P. 31–38. – DOI:10.26425/2658-347X-2019-4-31-38
- Twenge, J. How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts [Электронный ресурс]. – 2018. – URL: <https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named>

References

- Andreev, V. V., & Andreev, V. V. (2019). Psychological concept of overcoming: theory, methodology, diagnostics. *Rossiiskii psichologicheskii jurnal – Russian psychological journal*, 16(3), 20–32. <https://doi.org/10.21702/rpj.2019.3.2>
- Antopolskaya, T. A., Panov, V. I., & Silakov, A. S. (2020). A model of personal agency development in generation Z adolescents in a socially enriched environment of additional education. *Gercenovskie chteniya: psichologicheskie issledovaniya v obrazovanii – The Herzen University Studies: Psychology in Education*, 3, 43–50. <https://doi.org/10.33910/herzenpsyconf-2020-3-5>
- Astashova, Yu. V. (2014). Generation theory in marketing. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University. Series Economics and Management*, 8(1), 108–114.
- Bayborodova, L. V. (2019). What pedagogical technologies are modern? In *Problems and prospects for the development of rural educational organizations: Materials of the international scientific and practical conference*. (pp. 156–164). YaGPU.
- Bederxanova, V. P., Demakova, I. D., & Krylova, N. B. (2012). Humanistic meanings of education. *Problemi sovremennogo obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 1, 16–27.
- Cai, M. (2019). Professional self-development based on informal learning: A case study of foreign language teachers in a university of China. *Open Journal of Social Sciences*, 7(12), 26–38. <https://doi.org/10.4236/JOSS.2019.712003>
- Carr, A. (2019). *Positive Psychology and You: A Self-Development Guide*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429274855>
- Demakova, I. D. (2016). International integration Korzhak camp “Our House”: Educational results (1993-2016). In R. A. Valeeva (Ed.), *Social and pedagogical technologies of work with various categories of children: Proceedings of the International scientific and practical conference dedicated to the 25th anniversary of the Russian Society of Janusz Korczak* (pp. 71–78). Otechestvo Publ.
- Dimmock, M. (2019, January 17). *Defining generations: Where millennials end and post-millennials begin, pew research center*. <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>
- Edwards, G., & Turner, A. F. (2020). *Problematising self-development in leadership learning*. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/831160>
- Evladova, E. B. (2018). Self-organization: A promising opportunity for the development of additional education and extracurricular activities of schoolchildren. *Obrazovatel'naya panorama – Educational panorama*, 1(9), 71–76.
- Golovanov, V. P. (2021). Modern additional education: the space of a happy and successful childhood. *Pedagogicheskoe iskusstvo – Pedagogical art*, 2, 83–89.

- Grebenyuk, O. S., & Grebenyuk, T. B. (2000). *Fundamentals of pedagogy of individuality: Textbook*. Izdatel'stvo KGU.
- Gushchina, T. N. (2018). Self-organization of students - the path to success. In M. A. Rozhkov (Ed.), *Overcoming as a path to success. Experience of pedagogical search for innovative platforms: a methodological guide* (pp. 35–42). Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya.
- Ivanova I. V. (2023). *Self-knowledge and self-development* (M. A. Rozhkov, Ed.). Izd-vo Direkt-media.
- Ivanova, I. V. (2017). Reflexive and value-based approach to pedagogical support of adolescent self-development: Approach to the implementation of new standards. *Standarti i monitoring v obrazovanii – Standards and monitoring in education*, 5(6), 41–49. https://doi.org/10.12737/article_5a1bfb0bb17788.67058203
- Ivanova, I. V. (2021). Technology of pedagogical support of self-development of adolescents in additional education. *Socialno-politicheskie issledovaniya – Social and Political Research*, 3(12), 100–115. <https://doi.org/10.20323/2658-428X-2021-3-12-100-115>
- Ivanova, I. V. (2022). *Pedagogical support of self-development of adolescents in additional education* [Dr. Sc. dissertation, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky]. <https://viewer.rsl.ru/ru/rsl01011150970> (OD 71 22-13/20)
- Leontiev, D. A. (2011). New guidelines for understanding personality in psychology: From the necessary to the possible. *Voprosy psichologii*, 1, 3–27.
- Manina, V. A. (2016). Psychological counseling in overcoming psychological barriers. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'ye, adaptatsiya, razvitiye – Personality in a changing world: health, adaptation, development*, 4(15), 15–20. <https://doi.org/10.23888/humJ2016415-20>
- Maralov, V. G., Nizovskikh, N. A., & Shchukina, M. A. (2017). *Psychology of self-development: textbook and workshop for undergraduate and graduate students* (2nd ed.). Izd-vo Yurayt.
- Miroshkina, M. R. (2014). Different generations - different pedagogical approach. *Shkolnie tehnologii – Journal of School Technology*, 2, 8–19.
- Ng, T. (2019). Experiences of Chinese young people in devising their self-development plans in Hong Kong: a qualitative study. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 34, 167–185. <https://doi.org/10.21315/apjee2019.34.9>
- Orlov, A. B. (2000). Personality and essence: external and internal self of a person. In *Psychology of personality* (pp. 509–533). Izd-vo BAHRAH-M.
- Rozhkov, M. I. (2002). The concept of existential pedagogy. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 4(33), 73–77.
- Shakurov, R. Kh. (2001). Barrier as a category and its role in activity. *Voprosy psichologii*, 1, 13–18.
- Shamsutdinov, R. R., & Yuldasheva, O. N. (2016). Network community: risks and prospects. *Simvol nauki – Symbol of science*, 3-4(15), 185–189.
- Shchukina, M. A. (2014). Subjectivity approach to self-development of the personality: theoretical understanding and empirical study. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(2), 7–22.
- Smirnov, R. G. (2019). Operationalization of the “Online Generation” phenomenon. *Digital sociology*, 2(4), 31–38. <https://doi.org/10.26425/2658-347X-2019-4-31-38>
- Sokolova, N. A. (2006). *Theoretical and methodological foundations of the social and pedagogical support of the child in additional education*. ChGPU Publ.
- Sytnik, G. V., & Andreev, V. V. (2019). Influence of the level of sportsmanship of athletes on the frequency of use of various strategies for overcoming crisis situations. *Kultura fizicheskaya i zdorove – Physical culture and health*, 1(69), 133–134.
- Twenge, J. (2018, January 26). *How Are Generations Named? Trend. The Pew Charitable Trusts*. <https://trend.pewtrusts.org/en/archive/winter-2018/foreword-how-are-generations-named>
- Vasilevskaya, E. A. (2016). Overcoming behavior as a success of experiencing critical situations in pedagogues. *Lichnost' v menyayushchemsya mire: zdorov'ye, adaptatsiya, razvitiye – Personality in a changing world: Health, adaptation, development*, 4(15), 42–47. <https://doi.org/10.23888/humJ2016442-47>
- Vygotsky, L. S. (1996). *Vygotsky: collection of works*. Izdatel'skiy dom Shalvy Amonashvili.
- Zolotareva, A. V. (2020). *Management of an educational organization. Development of an institution of additional education for children: A textbook for universities* (2nd ed.). Izd-vo Yurayt.

УДК 373.3

Формирование эмоционального благополучия младших школьников через сказкотерапию

Лера А. Камалова

Казанский (Приволжский) федеральный университет, Казань, Россия

E-mail: leraax57@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0260-7204>

DOI: 10.26907/esd.19.2.06

EDN: HNODVU

Дата поступления: 22 января 2024; Дата принятия в печать: 15 мая 2024

Аннотация

Психологическое, эмоциональное благополучие детей – одна из самых обсуждаемых проблем в современных научных исследованиях.

В исследованиях отечественных психологов было установлено, что 37% детей обладает повышенной и 16% детей высокой общей школьной тревожностью. Обучение в школе, переживания по поводу оценок и успеваемости являются главной причиной повышенного беспокойства школьников.

Одним из условий развития личности ребенка является эмоциональное благополучие, которое можно развивать через сказкотерапию. Метод сказкотерапии позволяет развивать эмоциональное благополучие детей, поскольку использует метафорические ресурсы сказки, создает условия для поддержания устойчивого эмоционально-положительного состояния и удовлетворенности жизнью.

Цель исследования: экспериментально проверить эффективность использования сказкотерапии в формировании эмоционального благополучия школьников.

Выбраны диагностики: 1) тестовые задания «Волшебная страна чувств» (авторы: Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, Д. А. Фролов); 2) тестовый опросник САН (методика В. А. Доскина).

Создана программа сказкотерапии «Мои эмоции» для развития эмоционального благополучия учащихся начальной школы. Исследование показало положительную динамику роста числа детей в экспериментальной группе, демонстрирующих эмоциональное благополучие, чувство радости, мотивацию к учебе и общению со сверстниками. Разработанная программа по сказкотерапии «Мои эмоции» может быть использована учителями начальной школы для развития эмоционального благополучия детей во внеурочной деятельности, для профессиональной подготовки педагогов и психологов.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, сказкотерапия, сказка, начальная школа, дети.

Formation of Emotional Well-Being of Younger Schoolchildren Through Fairy Tale Therapy

Lera Kamalova

Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russia

E-mail: leraax57@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0260-7204>

DOI: 10.26907/esd.19.2.06

EDN: HNODVU

Submitted: 22 January 2024; Accepted: 15 May 2024

Abstract

The psychological and emotional well-being of children is one of the most discussed problems in modern scientific research.

In studies of domestic psychologists, it was found that 37% of children have increased and 16% of children have high general school anxiety. Studying at school, worries about grades and performance are the main reason for increased anxiety among schoolchildren.

One of the conditions for the development of a child's personality is emotional well-being, which can be developed through fairy tale therapy. The fairy tale therapy method allows for the development of the emotional well-being of children, since it uses the metaphorical resources of fairy tales and creates conditions for maintaining a stable emotional-positive state and life satisfaction.

The paper sets out to experimentally test the effectiveness of using fairy tale therapy in the formation of the emotional well-being of schoolchildren.

The diagnostics selected were: 1) test tasks "The Magical Land of Feelings" (authors: T.D. Zinkevich-Evstigneeva, T.M. Grabenko, D.A. Frolov); 2) SAN test questionnaire (V.A. Doskin's method).

A fairytale therapy program "My Emotions" was created to develop the emotional well-being of elementary school students. The study showed a positive growth trend in the number of children in the experimental group demonstrating emotional well-being, a sense of joy, motivation to study and communicate with peers. The developed program for fairy tale therapy "My Emotions" can be used by primary school teachers to develop the emotional well-being of children in extracurricular activities, and for the professional training of teachers and psychologists.

Keywords: emotional well-being, fairy tale therapy, fairy tale, primary school, children.

Введение

1.1 Актуальность проблемы

В современном мире проблема эмоционального благополучия младших школьников остаётся актуальной, так как определяет вектор дальнейшего личностного развития и социального самоопределения ребенка.

Впервые термин «психологическое благополучие» использовался в трудах Брэдберна и был близок таким понятиям, как «удовлетворённость жизнью», «счастье», «благополучие» (Bradburn, 2005, p. 320). Согласно научной теории Брэдберна, психологическое благополучие есть некое гармоничное соединение положительных и отрицательных эмоций, которые каждый человек испытывает и проживает. Показателем эмоционального благополучия будет разрыв между этими эмоциональными состояниями человека (Bradburn, 2005, p. 320).

Различают эвдемонистический и гедонистический подход к проблеме психологического благополучия.

Представители эвдемонистического направления считают главным достижением эмоционального благополучия возможность реализации личностного потенциала (Linley et al., 2009). Сторонники гедонистического направления определяют

психологическое благополучие разницей между положительными и отрицательными эмоциями (Ryff & Singer, 2008).

Ученые сходятся в том, что эмоциональное благополучие основывается на стабильном эмоциональном состоянии, приятных эмоциях и чувствах: радости, счастье, любви.

Уровень психологического и эмоционального благополучия принято измерять опросниками, анкетами, тестами, специальными упражнениями. Однако в педагогической практике существует другой метод, позволяющий формировать и корректировать эмоциональный уровень человека, – это сказкотерапия.

Исследования, проведенные отечественными и зарубежными психологами, показали, что сказка может оказывать влияние как на сознательные, так и на бессознательные стороны личности ребенка, формируя определённые образцы поведения (Diener, 2000; Ilyin, 2013; Sergienko et al., 2019; Shamionov, 2014). Ряд ученых рассматривают сказкотерапию как метод изучения психологии детей посредством чтения и анализа сказок. Сказки могут служить эффективным средством развития самосознания учащихся, коррекции тревожности, формирования эмоционального благополучия (Egorova & Zarechnaya, 2022; Gurko, 2021; Khitrova, 2019).

Уникальность сказкотерапии в том, что она способствует социальной адаптации ребенка, воспитанию чувств, формирует положительные образцы поведения, рассматривает различные модели человеческих поступков, помогает пережить стрессовые ситуации.

Сказкотерапия как методика педагогического воздействия на личность младшего школьника во внеурочной деятельности в начальной школе не была предметом специального изучения. Следовательно, идея исследования заключается в определении эффективности сказкотерапии для развития эмоционального благополучия учащихся 1-4 классов во внеурочной деятельности.

1.2 Анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования

В современной начальной школе учащиеся испытывают стрессовые ситуации, связанные с напряженным ритмом школьной жизни, большим объемом домашних заданий, проблемами в общении с учителями и сверстниками. Многие младшие школьники испытывают трудности в решении возникающих конфликтных ситуаций, что влияет на психологическое благополучие обучающихся.

Наиболее распространенным понятием в психологии является «психологическое благополучие», введенное американским ученым Н. Брэдберном (Bradburn, 2005, p. 320).

Наряду с понятием «психологическое благополучие» в науке принято использовать другой термин – «субъективное благополучие», введенное Э. Динером (Diener, 2000, p. 34). По мнению Р. М. Шамионова, субъективное благополучие – «понятие, которое выражает отношение человека к своей личности, жизни и процессам, которые имеют важное значение для личности с точки зрения усвоенных нормативных представлений о внешней и внутренней среде и характеризующееся ощущением удовлетворенности» (Shamionov, 2014, p. 80). Эмоциональное благополучие является более емким понятием для определения успеха детского развития. Ребенок стремится жить в состоянии эмоционального комфорта и ориентирован на успех.

Е. П. Ильин рассматривает «эмоцию как механизм закрепления положительного и отрицательного опыта» (Ilyin, 2013, p. 77). В современной науке существуют разные подходы к пониманию эмоционального благополучия. Одни ученые под эмоциональным благополучием понимают успешность эмоциональной регуляции

социального поведения детей (Sergienko et al., 2019). Другие исследователи рассматривают эмоциональное благополучие как субъективную характеристику, дающую качественную оценку эмоционального состояния человека и, в частности, его эмоционального опыта (Egorova & Zarechnaya, 2022; Khitrova, 2019).

Некоторые эмоциональное благополучие приравнивают к эмоциональному здоровью (Gurko, 2021). Эмоциональное здоровье является показателем эмоционального отношения человека к себе и социальному окружению, оно включает формирование адаптивных моделей поведения.

М. А. Егорова, А. А. Заречная исследуют факторы риска субъективного благополучия человека на основе опросников, самоотчетов, анкет, в которых фиксируется степень удовлетворенности ребенка своей жизнью, отношениями со сверстниками, взрослыми (Egorova & Zarechnaya, 2022). Результаты исследований авторов доказывают, что ребенку необходим благоприятный психологический школьный климат, так как это содействует социально-личностному развитию и успешному обучению.

Предметом исследования Т. А. Гурко являются основные направления анализа психологического благополучия детей в различных семейных структурах, воспитание детей (Gurko, 2021). Автор проводит сравнение детей, которые растут в нормативной семье, с детьми из других типов семей по различным переменным и показателям.

У. А. Легкая, Н. М. Курбонова, Е. Е. Сапожникова исследуют эмоциональное благополучие детей с помощью методики «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса (Legkaia et al., 2020, p. 2).

Результаты исследования G. Arslan, M. Coşkun подтверждают, что психологическое благополучие учащихся является важным ресурсом для улучшения академической успеваемости и психологического здоровья (Arslan & Coşkun, 2020).

M. Furlong, D. C. Smith, T. Springer, E. Dowdy исследовали проблему эмоционального неблагополучия, вызванного школьной скукой учащихся (Furlong et al., 2021). Учащиеся с самым сильным уровнем субъективного благополучия показали значительно более уязвимое благополучие, чем их сверстники.

Исследования ученого Bülent Baki Telef свидетельствуют, что надежда и положительные эмоции влияют на удовлетворенность жизнью турецких учащихся начальной школы (Telef, 2020).

S. Mustillo, M. Liand, W. Wang изучили, как совместное проживание с бабушкой и дедушкой влияет, с одной стороны, на внутренний конфликт родителей, связанный с систематическим столкновением интересов работы и семьи (WTFC), а с другой – на психологическое благополучие ребенка (Mustillo et al., 2020).

C. Buehler анализировал опубликованные в последнее десятилетие исследования, посвященные семейным процессам и благополучию детей и подростков (Buehler, 2020). C. Latorre-Coscolluela, V. Sierra-Sánchez, P. Rivera-Torres, M. Liesa-Orús пришли к выводу, что наблюдается взаимосвязь между эмоциональным благополучием, желанием социального подкрепления, внутренней мотивацией, воспринимаемой ценностью задачи и академическими ожиданиями обучающихся (Latorre-Coscolluela et al., 2022).

И. А. Фархшатова изучала факторы психолого-педагогической поддержки, которые влияют на эмоциональное благополучие младших школьников (Farkhshatova, 2021).

Психокоррекционный и психотерапевтический потенциал сказки отмечен многими зарубежными и российскими учеными (Farkhshatova, 2021; Freud, 2018; Korneeva, 2016; Vachkov, 2015).

З. Фрейд считал, что сказочная фантастика, сказочные события помогают детям жить в реальном мире, формируют различные модели поведения в жизненных обстоятельствах. Сказка имеет символическую природу, она обращена к бессознательному и поэтому при анализе сновидений можно успешно использовать сказочную символику (Freud, 2018).

И. В. Вачков предлагает изучать поведение детей через чтение и анализ сказок, через конкретные «сказочные психотехнологии», психологические сказки разных авторов (Vachkov, 2015, p. 30).

Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева доказывает, что сказка для детей создает другую реальность, которая соотносится с реальной жизнью, но в другом, необычном, волшебном, зашифрованном виде (Zinkevich-Evstigneeva & Zinkevich, 2021).

Согласно точке зрения Т. П. Корнеевой, механизм действия сказкотерапии уникален, он воздействует на психику ребенка, выявляет проблемы в поведении и переживаниях человека, позволяет найти эффективные пути решения этих проблем (Korneeva, 2016).

По мнению Л. А. Любушкиной, А. Ф. Павлова, использование сказкотерапии в работе с младшими школьниками снижает уровень агрессивности, конфликтности и устраняет различные страхи (Lyubushkina & Pavlov, 2017).

Н. В. Иванкова, В. В. Захлебаева, Ш. Ж. Садуева указывают на эффективность использования сказкотерапии в работе с гиперактивными детьми (Ivankova et al., 2020).

Согласно результатам исследований ученых, сказкотерапия положительно влияет на развитие детей и имеет существенный профилактический эффект в оказании психологической помощи (Barkanova, 2009; Ferapontova, 2019; Frolova, 2020).

Сказкотерапия необходима, как эффективный методический прием в педагогической деятельности, особенно в начальной школе. Исследования, проведенные с младшими школьниками на уроках литературного чтения, показывают, что сказкотерапия оказывает положительное влияние на мотивацию к чтению книг, сказок, развиваются эстетические потребности детей, что сказывается на эмоциональном благополучии школьников (Salimova, 2019).

Чтение и анализ сказок, обсуждение содержания прочитанного, перенос смысла сказочного повествования на модели поведения детей в жизненных ситуациях существенно влияет на развитие креативности (Lyubushkina & Pavlov, 2017).

В исследовании ряда ученых доказывается эффективность применения сказкотерапии у дошкольников с различными уровнями агрессивного поведения. Сказкотерапия эффективна в работе с детьми, имеющими СДВГ (Pustovoitova et al., 2020).

Анализ научных исследований показал важность формирования эмоционального благополучия в детском коллективе. Сказкотерапия влияет на создание позитивного настроения ребенка, снижает уровень тревожности, агрессивности, рассеивает страхи, создает необходимый эмоциональный фон для школьного обучения, радости жизни, общения со сверстниками и близкими людьми.

1.3 Цель и задачи исследования

Цель исследования: провести экспериментальную работу по проверке эффективности использования метода сказкотерапии в формировании эмоционального благополучия детей.

Задачи исследования:

- дать научно-теоретический анализ понятия «эмоциональное благополучие»;
- определить педагогические условия сказкотерапии в развитии эмоционального благополучия детей во внеурочной деятельности;
- создать программу по сказкотерапии «Мои эмоции».

1.4 Теоретический и практический вклад материалов статьи

Нами уточнено содержание понятия эмоционального благополучия, дан анализ эффективности сказкотерапии как метода в современной педагогике и психологии. Использование сказкотерапии во внеурочной деятельности с младшими школьниками помогает повысить самооценку ребенка, сформировать позитивное отношение к людям, избавиться от негативных эмоций.

Проведения занятий по программе «Мои эмоции» позволит создать особую образовательную среду по профилактике психологического неблагополучия, формирования моделей поведения ребенка в жизненных ситуациях.

Методология исследования

Для экспериментальной работы взяты диагностики: 1) тестовые задания «Волшебная страна чувств» (авторы: Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, Д. А. Фролов); 2) тестовый опросник САН (методика В. А. Доскина) (Barkanova, 2009).

Задания по методике «Волшебная страна чувств» предлагают детям раскрасить цветными карандашами эмоции и указать, в каких домиках чувства живут. Это позволяет познакомить детей с различными эмоциями, развивает рефлекссию эмоционального поведения, саморегуляции.

Диагностика САН представляет собой опросник из 30 пар противоположных характеристик по определению настроения, самочувствия, активности человека и помогает определять особенности психоэмоционального состояния человека. Ребенок соотносит своё состояние с признаками по шкале в каждой паре.

2.2 Экспериментальная база исследования

Экспериментальное исследование проведено на базе Гимназии №5 Зеленодольского района Республики Татарстан. Для экспериментального исследования выбраны учащиеся 4А (25 чел.) и 4Б (25 чел.) классов начальной школы. Выбор контингента учащихся обусловлен высокой эмоциональностью младших школьников, частой сменой настроения, бурными проявлениями эмоций, неумением контролировать свое эмоциональное состояние.

2.3 Этапы исследования

Проведён констатирующий этап эксперимента, где использовались тестовые задания «Волшебная страна чувств» (авторы: Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко, Д. А. Фролов); тестовый опросник САН (методика В. А. Доскина) (Barkanova, 2009).

Результаты констатирующего эксперимента показали, что необходима специальная методическая работа по формированию эмоционального благополучия детей. На формирующем этапе эксперимента разработана программа сказкотерапии «Мои эмоции», по которой обучалась экспериментальная группа.

Контрольный этап эксперимента направлен на диагностику психоэмоционального состояния учащихся экспериментальной и контрольной групп.

2.4 Оценочные критерии

Критериями методики «Волшебная страна чувств» являются: 1) нормальный уровень психоэмоционального состояния – когда домики раскрашены адекватными цветами; низкий уровень психоэмоционального состояния – когда 3-5 домиков раскрашены темным цветом.

Критерии оценки по методике САН. Детям нужно описать свое состояние в данный момент, используя таблицу с названиями 30 противоположных признаков. Нужно выбрать ту характеристику, которая описывает состояние в данный момент и прописать цифру, которая подходит по степени проявления данной эмо-

ции. Сумма баллов делится на 30 шкал. Количество 1-3 балла означает, что преобладает плохое настроение; 3,5–4,5 балла — преобладает изменчивое настроение; 5–7 баллов — хорошее настроение.

Результаты исследования

Констатирующий эксперимент проведен с двумя группами детей: экспериментальная группа – учащиеся 4А класса (25 человек) и контрольная группа – учащиеся 4Б класса (25 человек). Для эксперимента использовалась диагностика «Волшебная страна чувств» (Таблицы 1, 2).

Таблица 1. Диагностика психоэмоционального состояния экспериментальной группы («Волшебная страна чувств»)

	<i>Низкий уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Полнота использования цветов	4%	96%
Адекватность понравившихся цветов	24%	76%
Ментальная деятельность	32%	68%

В экспериментальной группе оценка полноты задействования цветов соответствует высокому уровню: 96% опрошенных детей при раскрашивании домиков использовали все обозначенные цвета, 4% использовали повторяющиеся цвета. Оценка уровня адекватности подобранных цветов показала высокий уровень «заселения» чувств в домики – 76%; низкий уровень продемонстрировали 24% опрошенных. Уровень ментальной деятельности у экспериментальной группы высокий – 68%, что является показателем преобладания положительных чувств. У 32% опрошенных ментальная деятельность развита слабо, преобладают отрицательные чувства.

Таблица 2. Диагностика психоэмоционального состояния экспериментальной группы («Волшебная страна чувств»)

	<i>Низкий уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>
Полнота использования цветов	6%	94%
Адекватность понравившихся цветов	26%	74%
Ментальная деятельность	34%	66%

Учащиеся контрольной группы обнаружили высокий уровень полноты использования цветов, так как 94% опрошенных детей при раскрашивании домиков брали и светлые, и темные цвета, и только 6% детей использовали повторяющиеся цвета. Адекватность понравившихся цветов высокая – 74%, низкий уровень у 26% детей, так как чувства радости и удовольствия обозначены серым, коричневым и черным цветом. Диагностика ментальной деятельности показала высокий уровень у 66% детей, это демонстрирует радостное мироощущение, интерес и удовлетворение жизнью.

Результаты диагностики психоэмоционального состояния на основе методики «Волшебная страна чувств» в экспериментальной и контрольной группах показала отсутствие значительной разницы в значениях по трем указанным параметрам.

Для диагностики использовалась также методика САН (самочувствие, активность, настроение) (Таблицы 3, 4).

Таблица 3. Диагностика психоэмоционального состояния экспериментальной и контрольной групп (опросник САН)

Группы испытуемых	Уровень высокий	Уровень средний	Уровень низкий
Экспериментальная группа	16%	60%	24%
Контрольная группа	24%	56%	20%

Результаты диагностики психоэмоционального состояния в экспериментальной группе показали среднее значение. Средний уровень эмоционального состояния продемонстрировали 60% опрошенных экспериментальной группы; высокий уровень показали 16%, низкий уровень – 24% детей.

Контрольная группа обнаружила средний уровень психоэмоционального состояния – 56%, высокий уровень у 24%, низкий уровень у 20%.

Диагностика средних показателей по трем шкалам (самочувствие, активность, настроение) в экспериментальной и контрольной группах показала разницу в значениях.

Таблица 4. Диагностика средних показателей экспериментальной и контрольной группы (опросник САН)

Группы испытуемых	Шкала Самочувствие	Шкала Активность	Шкала Настроение	Сумма баллов Средний показатель
Экспериментальная группа	4,6%	4,3%	4,8%	4,53%
Контрольная группа	4,2%	4,2%	4,4%	4,26%

Учащиеся экспериментальной группы обнаружили более высокие показатели самочувствия, активности и настроения, чем у контрольной на 0,4 балла (самочувствие), на 0,1 балл (активность), на 0,4 балла (настроение).

Средний балл психоэмоционального состояния в экспериментальной группе – 4,5 балла, в контрольной группе – 4,2 балла.

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа показал, что для развития эмоционального благополучия детей нужна специальная методическая работа. Реализуя одну из задач нашего исследования, мы разработали авторскую программу по сказкотерапии «Мои эмоции», в которой представлены терапевтические сказки для чтения, изучения и анализа на развивающих занятиях. Программа рассчитана на 10 занятий, проводимых в рамках внеурочной деятельности (Таблица 5).

Таблица 5. Программа «Мои эмоции»

№	Содержание занятия	Сказка
1	Развитие доверия к людям	Сказки про доверие. Елена Ульева
2	Преодоление страха	Сказка для тех, кто боится всего на свете. Наталия Филиппова
3	Преодоление агрессивности	Про девочку, которая очень злилась на свою маму. Дарья Арсюта
4	Преодоление тревожности	Бармалей. Корней Чуковский
5	Снижение страха одиночества	Котенок на одиноком острове. Юлия Лавренченко

№	Содержание занятия	Сказка
6	Развитие адекватной самооценки	Сказка про пион, который перестал искать в себе недостатки. Юлия Лавренченко
7	Преодоление школьных трудностей	Сказка про пони, который не умел плакать. Юлия Лавренченко
8	Преодоление переживаний по поводу плохих оценок	Сказка про автобус, который боялся трудностей. Юлия Лавренченко
9	Развитие уверенности в себе	Сказка о Маленькой Зубной Фее. Татьяна Куриленкова
10	Преодоление трудностей в общении	Сказка Цветик-семицветик. Валентин Катаев

После формирующего этапа эксперимента проведен контрольный этап, на котором использовались диагностики «Волшебная страна чувств» и тест-опросник САН.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов по методике «Волшебная страна чувств» показал рост показателей по трем шкалам (Таблицы 6, 7).

Таблица 6. Диагностика показателей экспериментальной группы («Волшебная страна чувств»)

Содержание	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Полнота использования цветов	96%	100%
Адекватность понравившихся цветов	76%	96%
Ментальная деятельность	68%	80%

Результаты проведенной диагностики в экспериментальной группе показывают значительный рост показателей эмоционального благополучия по трем шкалам: полнота использования цветов – 4%, адекватность понравившихся цветов – 20%, ментальная деятельность – 12%, что является доказательством эффективности авторской программы «Мои эмоции».

Результаты проведенной диагностики среди учащихся контрольной группы демонстрируют также повышение уровня эмоционального благополучия по трем показателям (6%, 10%, 2% соответственно), однако рост показателей не столь значительный, как в экспериментальной группе.

Таблица 7. Диагностика показателей контрольной группы («Волшебная страна чувств»)

Содержание	Констатирующий эксперимент	Контрольный эксперимент
Полнота использования цветов	94%	100%
Адекватность понравившихся цветов	74%	84%
Ментальная деятельность	66%	68%

Разница показателей между экспериментальной и контрольной группами составляет: полнота использования цветов – 0%, адекватность понравившихся цветов – 14%, ментальная деятельность – 12%.

Сравнительный анализ результатов в экспериментальной группе учащихся по тесту-опроснику САН показал значительные изменения (Таблицы 8, 9).

Таблица 8. Диагностика показателей экспериментальной группы (опросник САН)

Уровень	Этап констатирующего эксперимента	Этап контрольного эксперимента
Высокий	16%	28%
Средний	60%	64%
Низкий	24%	8%

Обучение экспериментальной группы по программе сказкотерапии «Мои эмоции» помогло развитию эмоционального состояния учащихся: показатели высокого уровня демонстрируют рост значения на 12%, среднего уровня – на 4%, снижение низкого уровня – на 16%.

Таблица 9. Диагностика показателей экспериментальной группы по отдельным шкалам (опросник САН)

Содержание	Этап констатирующего эксперимента	Этап контрольного эксперимента
Самочувствие	4,6%	4,9%
Активность	4,3%	4,6%
Настроение	4,8%	5,1%
Средний балл	4,53%	4,9%

У учащихся экспериментальной группы наблюдается положительная динамика показателей (самочувствие, настроение и активность). Средний балл показал рост значения на 6,7 баллов. Наблюдается рост показателей по уровням самочувствия (0,3 баллов), активности (0,3 балла) и настроения (0,3 баллов). Средний балл по шкалам «самочувствие, активность и настроение» составляет 4,9 балла.

Сравнительный анализ результатов в контрольной группе учащихся по тесту-опроснику САН показал иные изменения (Таблицы 10, 11).

Таблица 10. Диагностика показателей констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе (опросник САН)

Уровень	Этап констатирующего эксперимента	Этап контрольного эксперимента
Высокий	24%	20%
Средний	56%	60%
Низкий	20%	20%

Сравнительный анализ результатов исследования по отдельным показателям по методике САН в контрольной группе показал снижение высокого уровня психоэмоционального состояния у 4 % опрошенных, незначительный рост показателей по среднему уровню – 4%, сохранение прежнего показателя по низкому уровню САН – 20%.

Таблица 11. Сравнительный анализ результатов исследования отдельных показателей констатирующего и контрольного этапа эксперимента в контрольной группе (методика САН)

Содержание	Этап констатирующего эксперимента	Этап контрольного эксперимента
Самочувствие	4,2%	4,5%
Активность	4,2%	4,3%
Настроение	4,4%	4,5%
Средний балл	4,26	4,4

Сравнительный анализ результатов исследования отдельных показателей по методике САН в контрольной группе показал незначительное увеличение количества учащихся с высоким уровнем на 0,3%. Наблюдается рост показателей по уровням самочувствия (0,3 баллов), активности (0,1 балла) и настроения (0,1 баллов).

В контрольной группе средний балл по самочувствию, активности и настроению составил 4,4 балла.

Подводя итоги проведенного экспериментального исследования, можно сказать, что авторская программа по сказкотерапии «Мои эмоции» способствовала формированию и развитию эмоционального благополучия детей, преобладанию положительных эмоций, радостному настроению, уверенности в себе, росту учебной активности.

Дискуссионные вопросы

Исследование показало, что метод сказкотерапии используется в зарубежной практике в целях профилактики психологических отклонений, для психологической и психотерапевтической помощи.

В отечественной психологии и педагогике метод сказкотерапии изучен более детально и применяется для коррекции психологических состояний дошкольников, младших школьников. Если одни ученые считают сказкотерапию эффективным средством достижения эмоционального благополучия детей с различным уровнем агрессивного поведения и предлагают использовать это средство как психокоррекционное (Pustovoitova et al., 2020), то другие ученые относят сказкотерапию к эффективным приемам работы с детьми, имеющими СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) (Arslan & Coşkun, 2020) и рекомендуют использовать сказкотерапию для коррекции психологических отклонений.

Специфика и оригинальность предложенной методики по развитию эмоционального благополучия состоит в том, что она доказывает необходимость организации специальной методической и психологической работы с младшими школьниками на основе метода сказкотерапии по развитию эмоционального благополучия детей в учебной деятельности и во внеурочное время в условиях начальной школы. Наше исследование является практико-ориентированным решением актуальной проблемы психологического благополучия детей. Исследование решает актуальную проблему использования педагогического и психологического потенциала терапевтических сказок в учебной и внеурочной деятельности учащихся начальной школы.

Разработанная нами программа по сказкотерапии «Мои эмоции» основана на развивающих занятиях во внеурочной деятельности с использованием терапевтических сказок.

Сказкотерапия как педагогический метод позволяет установить связи между сказочными и реальными событиями, выбрать адекватные модели поведения со сверстниками, родителями, педагогами, помогает ребенку перенести книжные, волшебные смыслы в реальность, обрести чувство уверенности в себе, удовлетворенности жизнью.

Заключение

В результате проведенного исследования выявлено:

1. Понятие «эмоциональное благополучие» ученые трактуют как интегративную характеристику эмоциональной сферы человека, значимым показателем психического здоровья и благополучия, индикатором удовлетворенности в межличностном взаимодействии, потребности в доброжелательных отношениях в учебном коллективе, в семье.

2. Индикаторами эмоционального благополучия учащихся начальных классов являются положительная оценка самого себя, способность управлять своими эмоциями, умение эффективно общаться и сотрудничать со сверстниками, педагогами, другими людьми, умение преодолевать трудности и стрессовые ситуации.

3. Сказкотерапия как педагогический прием создает благоприятные психолого-педагогические условия для формирования эмоциональной сферы учащихся начальной школы, положительного отношения к учебной деятельности, школе и одноклассникам, способствует формированию положительной самооценки, умению переносить сказочные смыслы в реальную жизнь и использовать их для саморегуляции поведения.

4. Разработанная и реализованная нами программа по сказкотерапии «Мои эмоции» для достижения эмоционального благополучия младших школьников доказала эффективность предложенной методики.

Список литературы

- Барканова, О. В. Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум. – М.: Литера-принт, 2009. – 237 с.
- Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия. – М.: Инфра, 2005. – 320 с.
- Вачков, И. В. Введение в сказкотерапию, или Избушка, избушка, повернись ко мне пере- дом. – М.: Генезис, 2015. – 288 с.
- Гурко, Т. А. Благополучие детей в различных семейных структурах: обзор результатов зарубеж- ных исследований // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Социальные науки. – 2021. – №1(61). – С. 45–53. – DOI:10.52452/18115942_2021_1_45
- Егорова, М. А., Заречная, А. А. Позитивные стратегии психологической поддержки субъ- ективного благополучия школьников // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 38–47. – DOI:10.17759/jmfp.2022110304
- Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д., Зинкевич, А. К. Воспитание Доброй Сказкой. Сказкотерапия для детей и родителей. – СПб.: Портал, 2021. – 288 с.
- Иванкова, Н. В., Захлебаева, В. В., Садуева, Ш. Ж. Использование сказкотерапии в работе с гиперактивными детьми // Наука и реальность. – 2020. – № 2. – С. 58–60.
- Ильин, Е. П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2013. – 783 с.
- Корнеева, Т. П. Сказкотерапия как метод диагностики и психотерапии // Форум. Гуманитар- ные и экономические науки. – 2016. – № 1(7). – С. 144–148.
- Легкая, У. А., Курбонова, Н. М., Сапожникова, Е. Е. Исследование эмоционального благопо- лучия у детей младшего школьного возраста из семей с разным социальным статусом // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 2. – С. 1–11.
- Любушкина, Л. А., Павлов, А. Ф. Сказкотерапия как средство развития творческих способ- ностей детей // Сборник XXVIII Международной научно-практической конференции. – 2017. – С. 829–832.

- Пустовойтова, О. В., Шепилова, Н. А., Чернобровкин, В. А. Сказкотерапия как средство профилактики агрессии у детей старшего дошкольного возраста // *Современные наукоемкие технологии*. – 2020. – № 4-2. – С. 317–321.
- Салимова, А. Ш. Сказкотерапия и её функции // *Вестник науки*. – 2019. – Т. 3 – № 2. – С. 34–37.
- Сергиенко, Е. А., Марцинковская, Т. Д., Изотова, Е. И., Лебедева, Е. И., Уланова, А. Ю., Дубовская, Е. М. Социально-эмоциональное развитие детей. Теоретические основы. – М.: Дрофа, 2019. – 248 с.
- Фархшатова, И. А. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей младшего школьного возраста // *Концепт*. – 2021. – №. 6. – С. 55–64. – DOI:10.24412/2304-120X-2021-11041
- Ферапонтова, Л. П. Способность к идентификации эмоциональных состояний и эмпатии как критерии эмоционального благополучия в младшем школьном возрасте // *Поволжский педагогический вестник*. – 2019. – Т. 7. – № 1. – С. 40–44.
- Фрейд, З. Толкование сновидений. – СПб: Питер, 2018. – 576 с.
- Фролова, Я. В. Использование приёмов сказкотерапии на уроках родной литературы как средства развития творческих способностей и личностных качеств учащихся // *Наука 21 века: вопросы, гипотезы, ответы*. – 2020. – № 2(30). – С. 29–31.
- Хитрова, Н. В. Эмоциональное благополучие младшего школьника // *Этос: естественное и искусственное совершенствование человека*. – 2019. – С. 247–251.
- Шамионов, Р. М. Субъективное благополучие личности как субъекта социального бытия // *Известия Сарат. ун-та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика*. – 2014. – Т. 14. – № 1. – С. 80–86.
- Arslan, G., Coşkun M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis // *Journal of Positive School Psychology*. – 2020. – Vol. 4. – No. 2. – P. 153–164. –DOI:10.47602/jpsp.v4i2.231
- Buehler, C. (2020). Family processes and children's and adolescents' well-being // *Journal of Marriage and Family*. – 2020. – Vol. 82. – No. 1. – P. 145–174. – DOI:10.1111/jomf.12637
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55. – No. 1. – P. 34–43. –DOI:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Furlong, M., Smith, D. C., Springer, T., Dowdy, E. (2021). Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset // *Journal of Positive School Psychology*. – 2021. – Vol. 5. – No. 1. – P. 42–64. – DOI:10.47602/jpsp.v5i1.261
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations // *International Journal of Educational Research*. – 2022. – Vol. 115. – Article No. 102043. – DOI:10.1016/j.ijer.2022.102043
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., Hurling, R. Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures // *Personality and individual differences*. – 2009. – Vol. 47. – No. 8. P. 878–884. –DOI:10.1016/j.paid.2009.07.010
- Mustillo, S., Li, M., Wang W. (2020). Parent work-to-family conflict and child psychological well-being: Moderating role of grandparent coresidence // *Journal of Marriage and Family*. – 2020. – Vol. 83. – No. 1. – P. 27–39. – DOI:10.1111/jomf.12703
- Ryff, C. D., Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // *Journal of Happiness Studies*. – 2008. – Vol. 9. – P. 13–39. – DOI:10.1007/s10902-006-9019-0
- Telef, B. B. (2020). Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences // *Journal of Positive School Psychology*. – 2020. – Vol. 4. – No. 2. – P. 176–186. – DOI:10.47602/jpsp.v4i2.232

References

- Arslan G., & Coşkun M. (2020). Student subjective wellbeing, school functioning, and psychological adjustment in high school adolescents: A latent variable analysis. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 153–164. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.231>

- Barkanova, O. V. (2009). *Methods of diagnosing the emotional sphere: A psychological workshop*. Litera print.
- Bradburn, N. (2005). *The structure of psychological well-being*. Infra.
- Buehler, C. (2020). Family processes and children's and adolescents' well-being. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 145–174. <https://doi.org/10.1111/jomf.12637>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *American Psychologist*, 55(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Egorova, M. A., & Zarechnaya, A. A. (2022). Positive strategies for psychological support of subjective well-being of schoolchildren. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya – Journal of Modern Foreign Psychology*, 11(3), 38–47. <https://doi.org/10.17759/jmfp.2022110304>
- Farkhshatova, I. A. (2021). Pedagogical support for the emotional development of primary school children. *Koncepciya – Koncept*, 6, 55–64. <https://doi.org/10.24412/2304-120X-2021-11041>
- Ferapontova, L. P. (2019). Ability to identify emotional states and empathize as criteria for emotional well-being of younger school children. *Povolzhskiy pedagogicheskiy vestnik – Volga Pedagogical Bulletin*, 7(1), 40–44.
- Freud, Z. (2018). *Interpretation of dreams*. Piter.
- Frolova, Ya. V. (2020). The use of fairy tale therapy techniques in native literature lessons as a means of developing students' creative abilities and personal qualities. *Nauka 21 veka: voprosy, gipotezy, otvety – 21st Century Science: questions, hypotheses, answers*, 2(30), 29–31.
- Furlong, M., Smith, D. C., Springer, T., & Dowdy, E. (2021) Bored with school! Bored with life? Well-being characteristics associated with a school boredom mindset. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 42–64. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v5i1.261>
- Gurko, T. A. (2021). Children's well-being in various family structures: A review of foreign research results. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya Sotsial'nyye nauki – Bulletin of Nizhny Novgorod University named after. N.I. Lobachevsky. Social Sciences Series*, 1(61), 45–53. https://doi.org/10.52452/18115942_2021_1_45
- Ilyin, E. P. (2013). *Emotions and feelings*. Piter.
- Ivankova, N. V., Zakhlebayaeva, V. V., & Saduyeva, Sh. Zh. (2020). The use of fairy tale therapy in working with hyperactive children. *Nauka i real'nost' – Science and Reality*, 2, 58–60.
- Khitrova, N. V. (2019). Emotional well-being of a primary school student. *Etos: yestestvennoye i iskusstvennoye sovershenstvovaniye cheloveka – Ethos: natural and artificial human improvement*, 247–251.
- Korneeva, T. P. (2016). Fairy tale therapy as a method of diagnosis and psychotherapy. *Forum. Seriya: Gumanitarnyye i ekonomicheskiye nauki – Forum. Humanities and Economics*, 1(7), 144–148.
- Latorre-Coscolluela, C., Sierra-Sánchez, V., Rivera-Torres, P., & Liesa-Orús, M. (2022). Emotional well-being and social reinforcement as predictors of motivation and academic expectations. *International Journal of Educational Research*, 115, 102043. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102043>
- Legkaia, U. A., Kurbonova, N. M., & Sapozhnikova, E.E. (2020). Study of emotional well-being in primary school children from families with different social status. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and psychology*, 8(2), 1–11.
- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Osborne, G., & Hurling, R. (2009). Measuring happiness: The higher order factor structure of subjective and psychological well-being measures. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 878–884. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.010>
- Lyubushkina, L. A., & Pavlov, A. F. (2017). Fairy tale therapy as a means of developing children's creative abilities. In *Collection of the XXVIII International Scientific and Practical Conference* (pp. 829–832).
- Mustillo, S., Li, M., & Wang, W. (2020). Work to family Conflict and Child Psychological well-being: Moderating Role of Grandparent Coresidence. *Journal of Marriage and Family*, 83(1), 27–39. <https://doi.org/10.1111/jomf.12703>
- Pustovoitova, O. V., Shepilova, N. A., & Chernobrovkin, V. A. (2020). Fairy tale therapy as a means of preventing aggression in older preschool children. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern high technology*, 4-2, 317–321.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>

- Salimova, A. Sh. (2019). Fairy tale therapy and its functions. *Vestnik nauki – Bulletin of Science*, 3(2), 34–37.
- Sergienko, E. A., Martsinkovskaya, T. D., Izotova, E. I., Lebedeva, E. I., Ulanova, A. Yu., Dubovskaya, E. M. (2019). *Social and emotional development of children. Theoretical foundations*. Drofa.
- Shamionov, R. M. (2014). Subjective well-being of personality as a subject of socialexistence. *Izvestiya Sarat. un-ta. Ser. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika – Izvestiya of Saratov University. Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 14(1), 80–86.
- Telef, B. B. (2020). Hope and life satisfaction in elementary school students: Mediation role of affective experiences. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 176–186. <https://doi.org/10.47602/jpsp.v4i2.232>
- Vachkov, I. V. (2015). *Introduction to fairy tale therapy, or Hut, hut, turn to me in front* Genezis.
- Zinkevich-Evstigneeva, T. D., & Zinkevich, A. K. (2021). *Education Is a Good Fairy Tale. Fairy tale therapy for children and parents*. Portal.

УДК 159.9.07

Обусловленность понимания социальной причинности глухими младшими школьниками особенностями семьи

Оксана И. Кокорева¹, Наталья А. Пешкова², Светлана Н. Башинова³,
Венера А. Хамдамова⁴

¹ Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
E-mail: oxiko@list.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

² Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Тула, Россия
E-mail: na_peshkova@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

³ Казанский федеральный университет, Казань, Россия
E-mail: svetlana-bashinova@mail.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

⁴ Кокандский государственный педагогический институт, Коканд, Узбекистан
E-mail: hamdamovabdulloh683@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.19.2.07

EDN: IKMBJS

Дата поступления: 12 октября 2023; Дата принятия решения: 20 марта 2024

Аннотация

Социальное развитие детей в значительной степени детерминировано качеством межличностного взаимодействия. Чтобы ребенок мог участвовать в ситуациях общения как полноценный субъект, ему необходимо иметь представления о социальной причинности и практические навыки определения причинно-следственных связей между действиями участников коммуникации. Для глухих детей установление логики социальных отношений, их адекватная оценка представляют значительные трудности. Прослеживается зависимость между эмоциональным и социальным развитием глухих детей и особенностями родительской семьи. Если эмоциональные отношения между глухими детьми и глухими родителями похожи на отношения в слышащих семьях, то взаимодействие глухого ребенка и его слышащих родителей не отличается успешностью и пониманием. Целью статьи является анализ влияния особенностей семьи с глухими и слышащими родителями на общий уровень развития понимания ребенком социальной причинности, что позволит оптимизировать данный процесс в условиях семьи и образовательной организации.

Представлены результаты экспериментального исследования, содержащие качественный анализ эмпирических данных. Установлено, что обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением взрослых вызвать ребенка на эмоциональное общение. Глухие младшие школьники, имеющие глухих родителей, демонстрируют более высокий уровень понимания социальной причинности по сравнению с глухими сверстниками, родители которых не имеют патологии слуха.

Результаты исследования можно использовать в качестве основы для коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и их семьями по развитию понимания социальной причинности.

Ключевые слова: социальная причинность, представления, глухие младшие школьники, семья с глухими и слышащими родителями.

The Conditioning of Understanding of Social Causality by Deaf Primary School Students on Family Characteristics

Oksana Kokoreva¹, Natalya Peshkova², Svetlana Bashinova³,
Venera Khamdamova⁴

¹ Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: oxiko@list.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8807-9109>

² Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula, Russia

E-mail: na_peshkova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0339-7897>

³ Kazan Federal University, Kazan, Russia

E-mail: svetlana-bashinova@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-7439>

⁴ Kokand State Pedagogical Institute, Kokand, Uzbekistan

E-mail: hamdamovabdulloh683@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6735-9470>

DOI: 10.26907/esd.19.2.07

EDN: IKMBS

Submitted: 12 October 2023; Accepted: 20 March 2024

Abstract

The most important natural condition for the social development of the personality of any child is full-fledged interpersonal communication, which is impossible without the elementary skills of a cause-and-effect analysis of a problem situation of interaction based on an understanding of social causality, identifying causal relationships between the actions of individuals in the process of joint activity and communication. The process of developing an understanding of social causality in a child with hearing impairment has its own specifics. These children have difficulty mastering the logical connections and relationships between phenomena, events and people's actions. This hinders both their adequate assessment of others and the formation of an understanding of social causality. There is a relationship between the emotional, moral and social development of deaf children and the characteristics of the parental family. In families where both the child and the parents have hearing impairments, emotional relationships develop that are close to those that are typical for hearing families. In contrast, hearing parents cannot develop the same successful relationship with their children. Thus, the focus of our attention is the conditionality of the understanding of social causality by deaf junior schoolchildren by the characteristics of the family. Based on the foregoing, the purpose of the study is to analyze the influence of the characteristics of a family with deaf and hearing parents on the general level of development of a child's understanding of social causality, which will optimize this process in a family and educational organization.

The paper presents the results of our own experimental study, containing a qualitative analysis of empirical data. It has been established that the impoverishment of understanding of social causality in deaf children with hearing parents is largely due to the inability of adult hearing people to provoke small deaf children to emotional communication. Deaf elementary school students raised by deaf parents are relatively more socially adapted and have a greater level of development of understanding of social causality than deaf elementary school students from families of hearing parents.

The results of the study can be used as a basis for purposeful correctional and developmental work with deaf junior schoolchildren and their families to develop an understanding of social causation.

Keywords: social causality, representations, deaf junior schoolchildren, families with deaf and hearing parents.

Введение

Характер дефекта глухого ребенка сам по себе обуславливает деформацию его социального развития, однако многие трудности формирования его личности и успешной социализации детерминированы социальными условиями, оказывающими особое влияние на негативное развитие межличностных отношений (Abramenkova, 2008; Drapkin, 2020; Zakharov, 2006).

Нарушение слуха и детерминированное им отсутствие предпосылок речевого общения уже в первые месяцы жизни начинает оказывать серьезное негативное влияние на контакты ребенка с окружающим миром, вследствие чего категория глухих детей оказывается наиболее уязвимой как в плане установления эмоционально-личностного отношений с близкими на ранних этапах детства, так и в дальнейших социальных контактах. Проблема затрудненного общения, характерная для всех категорий детей с нарушенным развитием, для глухого ребенка становится основной атрибутивной особенностью социального развития, определяющей не только снижение адаптивных и коммуникативных возможностей, но и деформацию личности в целом.

Первичный сенсорный дефект приводит к целому комплексу вторичных нарушений в эмоционально-личностной сфере уже в дошкольном возрасте: ощущению своей неполноценности и уязвимости по сравнению со слышащими детьми; тревожности и постоянному напряжению, направленному на мобилизацию компенсаторных адаптивных функций; появлению и закреплению защитных поведенческих реакций в межличностном взаимодействии. Неизбежно возникающее осознание собственной физиологической дефицитарности приводит к стрессу, усиливающемуся в ситуациях межличностного общения, триггером к запуску деструктивных форм поведения становится накапливающийся негативный коммуникативный опыт.

Неполное, неадекватное осмысление или непонимание мотивов, поступков и действий людей, причинно-следственных связей транзакций между ними, свойственное глухим детям, обусловлено, в первую очередь, непониманием человеческой речи и невозможностью речевого общения. Таким образом, из составляющих социального интеллекта в более или менее сохранном состоянии оказывается только распознавание невербальных реакций (мимики, поз, жестов), что явно недостаточно для понимания социальной причинности, которое формируется только при условии активной практической коммуникации, требующей от детей умения договариваться друг с другом с учетом понимания чувств и намерений других.

Очевидно, что для развития у ребенка социального интеллекта необходимо, чтобы он был постоянным участником различных проблемных ситуаций взаимодействия, для разрешения которых требуется применение навыков причинно-следственного анализа, основывающихся на уже имеющихся у детей представлениях о социальной причинности. Более того, участие в таких ситуациях не только предполагает выявление связей по типу *причина-следствие*, в качестве которых могут фигурировать его внутреннее состояние, интенции, черты характера, но и требует от ребенка проявлять определенную степень ориентации своего поведения на ожидаемую реакцию других участников взаимодействия на основе предшествующего реального опыта взаимоотношений с ними. Можно констатировать, что ситуации взаимодействия создают условия для формирования новых, более сложных представлений о социальной причинности, суть которых заключается в понимании ребенком влияния каждого взаимодействия на динамику взаимоотношений в целом.

Семья становится первым проводником ребенка в мир межличностных взаимодействий. Она обладает огромным потенциалом, вооружая опытом эмоционального и социального общения, внушая понятие о логике и причинности. Но семья может стать и негативным фактором в понимании человеческих взаимоотношений. Например, родительская гиперопека, некомпетентность, когда родители не понимают, как общаться с ребенком, приводят его к робости, пассивности и неспособности полноценного взаимодействия с окружающими.

Исследователи уделяют большое внимание особенностям семьи, в которой воспитывается глухой ребенок, выделяя семьи с глухими и слышащими родителями (Schlesinger & Meadow, 1972; Schein, 1984). Дж. Шейн отмечает, что глухие дети глухих родителей могут с самого начала наслаждаться общением со своими родителями, имеют больше шансов познакомиться с другими глухими детьми и взрослыми, вступив таким образом во взаимодействие с другими людьми. Такие дети вырастают уверенными в себе и в своих силах. В особенном положении оказываются глухие дети слышащих родителей. Неумение родителей общаться со своим глухим ребенком приводит к катастрофическим последствиям, так как рудиментарные формы диалога и языка не способствуют развитию детского интеллекта. Такие дети плохо понимают причинно-следственные связи и очень редко высказывают какие-либо идеи относительно будущего (Schein, 1984).

Необходимо отметить, что, в отличие от нормально развивающихся сверстников, глухие дети дошкольного и младшего школьного возрастов не проявляют активной ориентации на освоение представлений о социальной причинности. Первичный дефект оказывает резко выраженное негативное влияние на формирование способности к анализу межличностных ситуаций взаимодействия, установлению причинно-следственных связей, существенно сужает круг общения. А свойственная глухим детям стереотипность препятствует возможности формирования разнообразных навыков поведения. Эти факты также подчеркивают особую роль семьи в накоплении глухим ребенком первичного социального опыта и формировании у него представлений о социальной причинности.

Исходя из этого, целью нашего исследования явилось выявление особенностей влияния семьи с глухими и слышащими родителями на уровень понимания социальной причинности глухим ребенком младшего школьного возраста.

Для достижения этой цели в исследовании были поставлены следующие задачи: определить критерии и описать уровни развития представлений о социальной причинности; установить степень понимания глухими младшими школьниками из семей с глухими и слышащими родителями причинно-следственных связей во взаимодействии индивидов в деятельности и различных ситуациях общения; выявить уровень объективных представлений о социальной причинности у глухих детей и его обусловленность особенностями семьи.

Анализ литературы

Впервые сам термин и краткая характеристика социального интеллекта как структурного компонента модели интеллекта человека были представлены в работе Э. Торндайка (Thorndike, 1920). Социальный интеллект рассматривался им как способность понимать людей и управлять ими, проявляющаяся как дальновидность и мудрость в межличностных отношениях и обеспечивающая успех в межличностных ситуациях. Э. Торндайк полагал, что главное назначение социального интеллекта заключается в прогнозировании поведения участников реальных ситуаций с целью успешного выстраивания межличностных взаимодействий и отношений между людьми.

Для нашего исследования важное значение имеет социологический подход к пониманию социального интеллекта, охарактеризованного Дж. Ф. Килстромом и Н. Кантором как способность человека накапливать объем декларативных и процедурных знаний, в основе которого лежит положение об опосредованности социального поведения когнитивными процессами восприятия, мышления, памяти (Kihlstrom & Sinator, 2000).

Очевидно, что отставание в развитии и своеобразии этих процессов у глухих детей, обусловленные первичной патологией и отсутствием полноценного речевого общения, приводят к значительным проблемам и в формировании социального интеллекта в целом, и в понимании социальной причинности в частности.

Определяя социальный интеллект как способность к пониманию себя, других, взаимоотношений и прогнозированию на этой основе межличностных событий, Ю. Н. Емельянов указывает, что она базируется на трех составляющих – мыслительных процессах, аффективном реагировании и социальном опыте человека (Emelyanov, 1985).

Предпринятое О. Б. Чесноковой исследование социального интеллекта в контексте возрастного подхода позволило автору утверждать, что социальный интеллект не является врожденной способностью, однако уже в дошкольном возрасте появляется возможность формирования у ребенка способности к ориентировке во взаимоотношениях между людьми, включающей и понимание социальной причинности. Уровень проявления последней в различных ситуациях определяется степенью значимости для ребенка отношений с конкретными людьми и наличием у него достаточного опыта межличностного взаимодействия (Chesnokova, 2005).

Анализируя работы различных исследователей, изучавших возникновение и развитие у детей представлений о причинности, Е. В. Субботский выделяет естественную, спонтанно-физическую и психологическую причинность, трактуя последнюю как способность ребенка воспринимать и дифференцировать причины поведения людей. Автор приходит к выводу, что к пяти годам ребенок способен делать вполне адекватные суждения о причинах поведения субъекта в определенной ситуации и различать его внешние и внутренние мотивы (Subbotsky, 1989).

Полагая, что понятие психологической причинности не является достаточным в случае установления причин поведения субъектов в ситуации межличностного взаимодействия, О. Б. Чеснокова вводит категорию социальной причинности, трактуя ее как «способность устанавливать причинно-следственные отношения между действиями или отношениями индивидов в ситуации взаимодействия и в процессе развития взаимоотношений (и, как частный случай, осознание связи между своими действиями и действиями других людей)» (Chesnokova, 2005, p. 35).

О. Б. Чеснокова полагает, что представления о социальной причинности накапливаются, постепенно становясь все более сложными и дифференцированными, на протяжении всей жизни человека, но этот процесс берет свое начало в дошкольном детстве, и от его успешности в этот возрастной период во многом будет зависеть развитие социального интеллекта в дальнейшем (Chesnokova, 2005).

И. В. Китаева выделяет понимание социальной причинности как один из определяющих факторов успешности социализации дошкольника, делая акцент на роли причинности как базового инструмента для структурирования человеком своего жизненного опыта (Kitaeva, 2002).

Следует отметить, что в работах зарубежных ученых, посвященных исследованиям закономерностей понимания каузальных связей относительно поведения субъекта межличностного взаимодействия, приводятся в основном данные по взрослым респондентам, поскольку объяснение многофакторной причинности

оказалось доступным испытуемым только с подросткового возраста (Kelly, 1984; Ruble & Rholes, 1981). Однако при специально созданных условиях, на близком и эмоционально значимом материале понимание причин поведения отдельного субъекта в конкретной ситуации межличностного общения оказалось в ряде случаев доступным детям старшего дошкольного возраста (Buchsbaum, 2012; Miller & Aloise-Young, 2018; Sobel & Kirkman, 2012).

В исследовании, направленном на сравнительное изучение развития у детей представлений о социальной причинности в дошкольном, младшем и среднем школьном возрасте, О. Б. Чеснокова установила, что понимание социальной причинности появляется к 5–7 годам. К этому возрасту у ребенка появляется способность к соотнесению внешних и внутренних причин действий нескольких субъектов конкретной ситуации межличностного взаимодействия с результатами этих действий. Фактически дети начинают осмысливать причинно-следственные связи, ориентируясь на последовательность поступков, и им становится доступным понимание происходящего с позиции всех ее участников (Chesnokova, 2005).

Эти выводы касаются нормально развивающихся детей, в то же время мы обнаружили, что специальные исследования формирования представлений о социальной причинности у детей со слуховой патологией не проводились, и цель проанализировать влияние на него семейной ситуации глухого ребенка не ставилась.

В то же время общепринятым является мнение о наличии не только онтогенетических, но и социальных предпосылок формирования социального интеллекта. К. А. Казаченко делает вывод о его проявлении у нормально развивающихся детей в старшем дошкольном возрасте как способности к выбору адекватных стратегий поведения и применению их для решения различных задач межличностного взаимодействия (Kazachenko, 2017).

Мы полагаем, что для реализации такого поведения необходим определенный уровень понимания социальной причинности, для формирования которого, безусловно, необходим практический опыт участия в межличностных ситуациях, прежде всего в ближнем социуме. Следует также отметить, что, по данным О. Б. Чесноковой, даже нормально развивающиеся дети младшего и среднего школьного возраста демонстрируют разный, весьма отличающийся уровень понимания социальной причинности, что позволяет сделать вывод о выраженной зависимости развития этой способности от личностных факторов (Chesnokova, 2005).

Исходя из этого, следует обратить внимание на факт влияния взрослого окружения, и прежде всего семьи, на формирование у ребенка представлений о социальной причинности. Реализуя потребность ребенка в социальном контакте, семья оказывает основное влияние на формирование у него различных схем социального поведения. Особенности семейной социальной ситуации оказывают влияние на развитие социального интеллекта и успешность межличностных взаимодействий ребенка.

Методология исследования

При составлении диагностической программы мы опирались на исследования О. Б. Чесноковой и И. В. Китаевой (Chesnokova, 2005; Kitaeva, 2002).

Учитывая специфику нарушения, каждая ситуация межличностного взаимодействия для анализа социальной причинности предлагалась глухим младшим школьникам в форме серии рисунков с элементами письменной речи, содержащей реплики персонажей, просмотр которой сопровождался описанием ситуации с использованием жестового языка, после которого экспериментатор задавал детям вопросы о причинах реакций и действий персонажей.

В эксперименте выяснялось, могут ли глухие младшие школьники указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), в прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3).

В ситуациях, предъявленных в первой серии эксперимента, выявлялось, могут ли глухие младшие школьники, установив триггер, запустивший последующие события, понять логику их развития, дифференцировать причину и следствие, проявить способность к децентрации, сделать предположения о возможном развитии взаимодействия участников ситуации.

Вторая серия эксперимента содержала ситуации, при анализе которых от детей требовалось на основании поведения одного участника, установить, какие действия в прошлом стали причиной такого поведения, диагностировалось умение по имеющейся информации предположить, какие события привели к таким последствиям и сделать прогноз по дальнейшему взаимодействию персонажей.

В третьей серии эксперимента выявлялось, способны ли глухие младшие школьники, зная причину, которая привела к представленной ситуации и основана на положительной или отрицательной модальности ее участников, определить наиболее логичный возможный вариант развития взаимодействия.

Для определения уровня развития представлений о социальной причинности были приняты следующие критерии. Инструментально-аналитический критерий оценивался через полноту и адекватность восприятия ситуации межличностного взаимодействия, умение выполнить ее причинно-следственный анализ по следующей шкале:

- правильное установление причинно-следственных связей с анализом поведения всех участников ситуации, то есть с позиций социальной причинности – 2 балла;

- правильное установление причинно-следственных связей с анализом ситуации с позиции одного участника, без учета действий другого – 1 балл;

- неумение определить причинно-следственные связи, отсутствие аргументации – 0 баллов.

Когнитивный критерий оценивался на основе умения адекватно прогнозировать возможное развитие взаимоотношений персонажей на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности по следующей шкале:

- адекватный прогноз с аргументацией – 2 балла;

- краткий прогноз без аргументации – 1 балл;

- неадекватный прогноз, отсутствие ответа – 0 баллов.

Эмпативно-рефлексивный критерий оценивался на основе понимания эмоционального состояния и определения возможности предвосхищения эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (децентрации) по следующей шкале:

- уверенные и адекватные действия от имени участника с учетом контекста ситуации – 2 балла;

- затруднения в децентрации, не вполне адекватное понимание контекста ситуации – 1 балл;

- неумение стать на позицию участника ситуации и действовать в ее контексте – 0 баллов.

На основании изучения социального паспорта семьи ребенка были дифференцированы две группы семей: с глухими и слышащими родителями.

Выборку составили 25 детей из семей с глухими и 25 детей из семей со слышащими родителями первого года обучения в Тульском областном центре образования (школе-интернате), Казанской школе-интернате им. Е. Г. Ласточкиной для детей с ОВЗ, школе-интернате № 88 Багдадского района Ферганской области Республики Узбекистан, в возрасте 8-10 лет.

Результаты в каждой серии оценивались по сумме баллов, на основе которой определялись оптимальный (от 4 до 6 баллов), допустимый (2-3 балла) и критический (0-1 балл) уровни развития у ребенка представлений о социальной причинности.

Кроме того, были подсчитаны средние показатели по каждому критерию в отдельности в каждой из трех серий.

Результаты исследования

При анализе ответов выяснилось, что для значительной части глухих детей из семей со слышащими родителями характерны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста (Chesnokova, 2000): простое называние действий персонажей при отсутствии объяснения причины, указание на психологическую причину (желание или выраженное проявление базовой эмоции основного участника ситуации), объяснение действий одного участника без указания причины ответных реакций другого.

Несколько детей из данной категории смогли указать действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта. Но в целом глухие дети из семей со слышащими родителями не видят обусловленности транзакций субъектов социальной причинностью и не способны объяснить причинно-следственные отношения даже применительно к наглядно представленной несложной жизненной ситуации.

В отличие от них, глухие младшие школьники из семей с глухими родителями давали ответы с объяснениями в категориях социальной причинности, демонстрируя понимание обусловленности действий одного участника по отношению к другому предыдущими событиями или взаимоотношениями между ними. Хотя чаще всего преобладала неразвернутая оценка действий участников (характерная для большинства нормотипичных детей 5–6 лет (Chesnokova, 2005), но в контексте ситуации она являлась адекватной и демонстрировала понимание детьми причины произошедшего и логики развития последующих событий как ее следствия. Так, глухие дети из семей с глухими родителями оказались способны к пониманию достаточно широкого набора эмоциональных проявлений субъектов ситуации и причинно-следственных отношений между ними, обусловленных социальными факторами.

Наиболее высокие результаты были показаны по заданиям первой серии. Однако, если, по данным О. Б. Чесноковой, нормотипичные младшие школьники 7–8 лет могли самостоятельно установить причинно-следственную связь между взаимодействиями участников, то в нашем эксперименте для адекватных ответов по ситуациям, представленным во второй и третьей сериях, испытуемым требовались уточняющие вопросы экспериментатора, что также характерно для нормально развивающихся детей старшего дошкольного возраста. Процентное соотношение детей из семей с глухими и слышащими родителями, которые смогли дать адекватные ответы в категориях социальной причинности по трем сериям эксперимента представлено на Рисунке 1.

Результаты, полученные по итогам первой серии эксперимента, свидетельствуют о том, что 68% младших школьников из семей с глухими и 40% со слышащими родителями способны установить причинно-следственную связь, выполнить анализ поведения каждого из участников ситуации, указать на чувства или эмоциональное состояние как причину поступка, дать адекватный прогноз дальнейшего развития ситуации с учетом ее контекста (Рисунок 1).

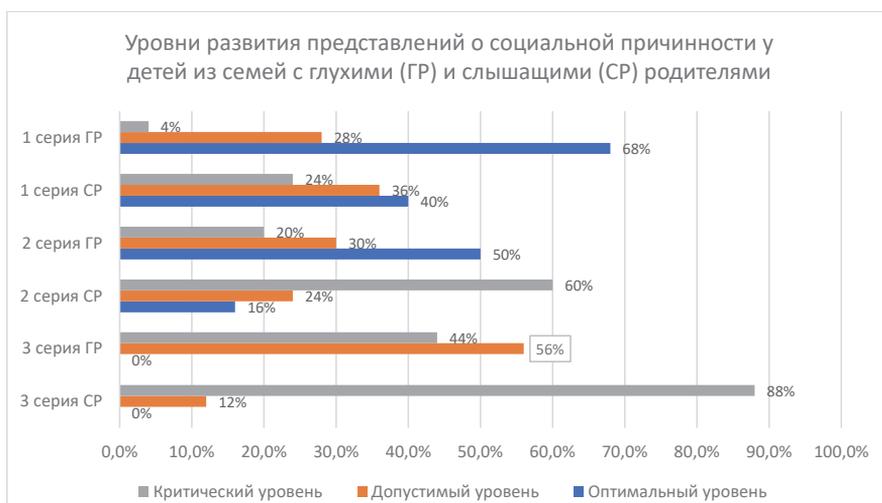


Рисунок 1. Уровни развития представлений о социальной причинности

Соответственно 28% и 36% детей смогли определить причинно-следственную связь с помощью уточняющих вопросов экспериментатора по поводу взаимодействия участников, при этом все-таки делая акцент на качества и поступки одного из них, что свидетельствует о недостаточно ясном понимании взаимозависимости действий и мотивов участников.

24% глухих детей слышащих родителей могут дать прогноз взаимоотношений с некоторой помощью экспериментатора, но даже в этом случае не в состоянии предложить какую-либо аргументацию своим предположениям. Децентрация проявляется, как правило, в отношении одного из участников, причем чаще того, который, как им кажется, находится в положении «обиженного» (что не всегда реально совпадает с контекстом ситуации) (Рисунки 1, 2).

В заданиях второй серии эксперимента оптимальный уровень развития представлений о социальной причинности был диагностирован у 50% детей глухих родителей и 16% детей слышащих родителей (Рисунок 1).

Только 32% детей глухих родителей и 4% детей слышащих родителей смогли на основе контекста дать адекватное предположение о не названной прямо причине поступков одного участника ситуации по отношению к другому на основе анализа поведения первого в настоящем и возможных поступков последнего в прошлом, которыми и обусловлено это поведение. На основе этого им удалось сделать вполне объективный прогноз дальнейшего взаимодействия участников (рис. 2).

30% младших школьников из семей с глухими и 24% со слышащими родителями в ситуациях второй серии смогли с помощью вопросов экспериментатора установить причинно-следственную связь, но, как и в первой серии, испытывали затруднения в анализе взаимодействия персонажей, фактически идентифицируя

себя с одним из них и выступая с его позиции, недостаточно ориентируясь на возможные по контексту действия другого (Рисунок 1).



Рисунок 2. *Выраженность способностей к познанию поведения, базирующихся на представлениях о социальной причинности*

В процессе эксперимента нами было сделано интересное наблюдение о том, что при прогнозировании развития событий практически никто из детей не видит возможного развития событий в конструктивном плане. Даже адекватные и вполне логичные предположения о продолжении ситуации были сделаны, как правило, в негативном контексте невозможности изменения поведения «отрицательным» персонажем и полном отказе «положительного» или «обиженного» персонажа от взаимодействий с ним.

Как и в первой серии, большое количество (60%) детей слышащих родителей не смогли выполнить задание. Им не удалось определить скрытую причину на основе явного следствия, поставить себя на место участников и дать прогноз развития ситуации.

Аналогичные результаты показали 20% детей глухих родителей. Снижение показателей, очевидно, было обусловлено большей сложностью ситуаций второй серии, причина происходящего в которых не была непосредственно представлена (Рисунок 1).

В третьей серии эксперимента никто из испытуемых глухих младших школьников не смог самостоятельно определить наиболее логичный возможный вариант направления развития взаимодействия, основываясь на положительной или отрицательной модальности взаимоотношения участников ситуации, даже при условии знания причины, которая к ней привела.

56% детей глухих родителей с помощью экспериментатора смогли определить модальность взаимоотношений участников ситуации и спрогнозировать продолжение ситуации с учетом ранее сложившихся у них устойчивых отношений друг к другу. Дети были склонны не принимать эти чувства в расчет и фактически анализировали ситуации по аналогии с заданиями первой и второй серии, не учиты-

вая влияние субъективного личного отношения одного участника на поведение по отношению к другому (Рисунок 1).

88% детей слышащих и 44% детей глухих родителей не смогли выполнить все задания третьей серии (Рисунок 1). Очевидно, во многом это объясняется психологическими и личностными особенностями глухих детей, среди которых особое место занимает несформированность необходимого для установления причинно-следственных связей умения задавать вопросы и искать ответы на них, степень развития которого во многом зависит от особенностей общения с ребенком в семье.

Особенно негативное влияние на формирование этого умения у глухого ребенка оказывает ситуация со слышащими родителями, которые не владеют способами компетентного общения с ним. В результате мир отношений остается для ребенка во многом непознанным, неисследованным, необобщенным (Schlesinger & Meadow, 1972). Напротив, отсутствие барьеров в общении глухого родителя с глухим ребенком позволяет включить в мир ребенка других людей, приучить сначала называть, а затем и понимать их действия и чувства.

Исходя из сказанного выше, необходимо отметить разницу в выраженности критериев оценки развития представлений о социальной причинности у детей из семей с глухими (ГР) и слышащими (СР) родителями (Рисунок 3).

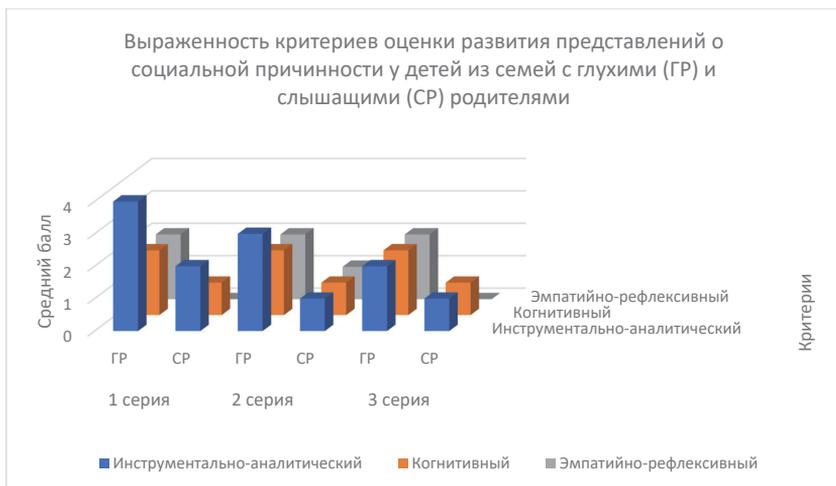


Рисунок 3. *Выраженность критериев оценки развития представлений о социальной причинности*

Так, глухие младшие школьники глухих родителей успешно указывают на действия одного субъекта ситуации межличностного взаимодействия как возможную социальную причину поведения другого субъекта, основываясь на анализе их действий в реальном времени (серия 1), прошлом (серия 2) и ожидаемых от них действий в будущем (серия 3). Данные школьники правильно устанавливают причинно-следственные связи с анализом поведения всех участников ситуации (инструментально-аналитический критерий), адекватно прогнозируют возможное развитие взаимоотношений персонажей в ситуации на основе собственного жизненного опыта и знаний о социальной причинности (когнитивный критерий), несколько менее успешно они справляются с пониманием эмоционального состояния и определения возможности эмоционально-поведенческой реакции участников ситуации взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Глухие младшие школьники слышащих родителей показывают худший результат способности к анализу ситуации и прогнозированию дальнейшего взаимодействия участников. Кроме того, наиболее страдает понимание и определение эмоционально-поведенческих реакций субъектов ситуации межличностного взаимодействия (эмпатийно-рефлексивный критерий).

Следует отметить значительную разницу во времени, затраченном отдельными детьми на анализ ситуации, обдумывание возможных вариантов ответов, высказывание предположений.

Также необходимо подчеркнуть, что только у 32% детей из семей с глухими родителями нам удалось при рассмотрении ситуаций зафиксировать элементы инициативной формы общения с экспериментатором, направленной на уточнение некоторых аспектов предъявленных ситуаций, которые дети не в полной мере смогли уяснить для себя. Дети из семей со слышащими родителями за подобными объяснениями к экспериментатору не обращались.

Большинству детей слышащих родителей для анализа ситуации в категориях социальной причинности требовалась помощь экспериментатора. Продуктивность их деятельности и интерес к ней были значительно ниже, чем у детей глухих родителей, чаще проявлялось нежелание отвечать на вопросы и отвлекаемость на несущественные для задания детали (внешность участников ситуации, детали их одежды, игрушки и предметы, задействованные в ситуации). Можно предположить, что детей больше привлекала внешняя атрибутика ситуации, чем смысл человеческих отношений, представленный в ней.

Дискуссия

В результате выполненного нами анализа литературных источников данных о проведении исследований формирования представлений о социальной причинности у глухих детей не обнаружилось. Никем из авторов не рассматривался вопрос о специфике влияния семьи с глухими и слышащими родителями на уровень понимания социальной причинности глухим ребенком младшего школьного возраста.

Результаты нашего исследования можно рассматривать в аспекте длящейся четыре столетия полемики между сторонниками и противниками широкого использования жестового языка в обучении и социализации глухих детей. Мы полагаем, что полученные нами данные подтверждают мнение Л. С. Выготского, который считал, что жестовый язык глухих дает возможность выражать различные абстрактные понятия (Vygotsky, 1983), к которым, без сомнения, относятся и категории социальной причинности. Достаточно насыщенное и понятное обеим сторонам общение с помощью жестовой речи, в том числе и внутрисемейного жестового языка, способствует формированию у детей того, что Л. С. Выготский называл внутренним мышлением глухого ребенка (Vygotsky, 1983), обеспечивающим, с нашей точки зрения, и понимание причинно-следственных зависимостей в ситуациях межличностного общения. Преимущество глухих родителей перед слышащими проявляется в умении не просто установить контакт со своим неслышащим ребенком, но и достичь полноты межличностного взаимодействия.

Г. Л. Зайцева указывает на ведущую роль межличностного общения на жестовом языке, в первую очередь в условиях семьи как источника накопления опыта, формирования социальных понятий и представлений. Поскольку полное преодоление нарушения слуха невозможно, использование в общении с глухим ребенком «семейных» жестовых систем, как наиболее адекватных его физическим возможностям средств, оказывает выраженное положительное влияние на его интеллектуальное и социальное развитие (Zaitseva, 2004).

В комплексном исследовании эмоционального развития глухих детей, выполненном В. Петшаком, установлено, что глухие родители с первых месяцев жизни ребенка обеспечивают ему необходимое эмоциональное общение, поэтому количественные показатели эмоциональных проявлений детей и понимания ими эмоциональных состояний других людей статистически гораздо ближе к слышащим сверстникам, чем у детей слышащих родителей. Невозможность понимания речевой интонации в значительной степени компенсируется повышенным вниманием глухого ребенка к мимике и жестам взрослых, использованием средств жестовой речи для обозначения эмоциональных состояний, что оказывает положительное влияние на адекватность понимания эмоций других людей (Petshak, 1989).

Полагаем целесообразным также привести мнение практических работников о том, что использование в общении с глухими детьми языка жестов, фактически являющегося для них родным языком, способствует установлению близких и содержательных межличностных отношений между взрослыми и детьми (Kharlamenkov, 2014).

На основании результатов нашего исследования были сделаны выводы о том, что в семьях, где патологию слуха имеют и ребенок, и родители, полнота межличностного взаимодействия во многом достигается за счет рано появляющегося, достаточно насыщенного и понятного обеим сторонам общения на жестовом языке. Напротив, общение слышащих родителей с глухим ребенком ограничивается «языковым барьером», сравнительно небольшим количеством жестовых фраз, усвоенных самими родителями и выученных детьми. Такая относительная обедненность эмоционально-действенного и речевого общения глухих детей со слышащими родителями приводит к недостатку у детей эмоциональных проявлений, морально-этических представлений и осознания причинно-следственных отношений в проблемных ситуациях, что в нашем эксперименте выразилось в низших показателях понимания социальной причинности в разных жизненных ситуациях. Другой результат обнаружили глухие дети, воспитывающиеся в семьях глухих родителей: они продемонстрировали владение значительным списком объяснений причинных связей между действиями индивидов в процессе совместной деятельности и межличностного общения, обнаружили наибольшее количество эмоциональных проявлений разного типа.

Полагаем, что результаты нашего исследования дают нам право рекомендовать слышащим родителям глухих детей изучать жестовый язык и обучать ему ребенка с самого раннего возраста, не навязывая ребенку только слуховой мир (Sacks, 1989), для развития у детей полноценного мышления, способности к пониманию социальных связей и рассуждению.

Выводы

Таким образом, в ходе проведения эксперимента были выявлены следующие тенденции:

- уровень понимания социальной причинности глухими детьми глухих родителей выше, чем глухими детьми слышащих родителей;
- глухим детям из семей со слышащими родителями доступны простейшие представления о социальной причинности, типичные для нормально развивающихся детей младшего дошкольного возраста;
- обедненность понимания социальной причинности у глухих детей, имеющих слышащих родителей, в значительной мере обусловлена неумением слышащих родителей вызвать маленьких глухих детей на эмоциональное общение;

– глухие родители обеспечивают своему ребенку необходимое эмоциональное общение в гораздо большей степени, чем слышащие родители, что позволяет им достигать эмоционального, нравственного и социального развития глухих детей;

– глухие младшие школьники, воспитываемые глухими родителями, относительно более социально зрелы и адаптированы в обществе, они имеют больший уровень развития понимания социальной причинности, чем глухие младшие школьники, воспитываемые в семьях слышащих родителей.

Результаты исследования можно использовать в качестве основы для целенаправленной, комплексной и систематической коррекционно-развивающей работы с глухими младшими школьниками и семьями, имеющими детей с нарушением слуха, по развитию понимания социальной причинности.

Список литературы

- Абраменкова, В. В. Социальная психология детства. – М.: Когито-Центр, 2008. – 500 с.
- Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5. – С. 216–218.
- Драпкин, Б. З. Семейная психотерапия (метод психотерапии материнской любовью). – М.: ДеЛи, 2020. – 238 с.
- Емельянов, Ю. И. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1985. – 167 с.
- Захаров, А. И. Происхождение и психотерапия детских неврозов. – М.: Каро, 2006. – 672 с.
- Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 192 с.
- Казаченко, К. А. Онтогенетические и социальные предосылки формирования социального интеллекта детей старшего дошкольного возраста // Научные тенденции: Педагогика и психология: сборник научных трудов по материалам XII международной научной конференции. – СПб.: Издательство: ЦНКМНИФ «Общественная наука». – 2017. – С. 25–28.
- Келли, Г. Процесс каузальной атрибуции / Под ред. Г. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 127–137.
- Китаева, И. В. Диагностика развития представлений о социальной причинности // Педагогика и психология дошкольного и начального образования: Проблемы, поиски, перспективы. Герценовские чтения. – СПб.: РГПУ, 2002. – С. 129–132.
- Петшак, В. Изучение эмоциональных проявлений у глухих и слабослышащих младших школьников // Дефектология. – 1989. – № 4. – С. 66–70.
- Субботский, Е. В. Развитие у ребенка представлений о причинности // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 158–166.
- Чеснокова, О. Б. Возрастной подход к исследованию социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. – 2005. – №6. – С. 35–45.
- Чеснокова, О. Б. Развитие представлений детей о социальной причинности // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С. 35–47.
- Харламенков, А. Е. Формирование коммуникативной компетентности у людей с нарушением слуха // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. – 2014. – Вып. № 4. – С. 234–241.
- Buchsbaum, D., Seiver, E., Bridgers, S., Gopnik, A. Learning about causes from people and about people as causes: probabilistic models and social causal reasoning // *Advances in Child Development and Behavior*. – 2012. – Vol. 43. – P. 125–160. – DOI:10.1016/B978-0-12-397919-3.00005-8
- Kihlstrom, J. F., Cantor, N. (2000). Social intelligence / R. J. Sternberg (Ed.) // *Handbook of intelligence* Cambridge University Press, 2000. – P. 359–379. – DOI:10.1017/CBO9780511807947.017
- Miller, P. H., Aloise-Young, P. A. Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior // *Child Development*. – 2018. – Vol. 89. – No. 5. – P. 1441–1461. – DOI:10.1111/cdev.12891
- Ruble, D., Rholes, W. The development of children's perception and attributions about social and nonsocial world / J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd // *New directions in attribution research*. – 1981. – Vol. 3. – P. 3–36.
- Thorndike, E. I. Intelligence and its uses // *Harper's Magazine*. – 1920. – Vol. 140. – P. 227–235.

- Sacks, O. Seeing Voices. – New York City: Doubleday, 1989. – 240 p.
- Schlesinger, H. S., Meadow, K. P. Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health. – Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1972. – 265 p.
- Schein, J. D. Speaking the Language of Sign: The Art and Science of Signing. – Garden City, N.Y.: Doubleday, 1984. – 356 p.
- Sobel, D. M., Kirkham, N. Z. The influence of social information on children's statistical and causal inferences // *Advances in Child Development and Behavior*. – 2012. – Vol. 43. – P. 321–350.

References

- Abramenkova, V. V. (2008). *Social psychology of childhood*. Cogito-Center.
- Buchsbaum, D., Seiver, E., Bridgers, S., & Gopnik, A. (2012). Learning about causes from people and about people as causes: probabilistic models and social causal reasoning. *Advances in Child Development and Behavior*, 43, 125–160. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397919-3.00005-8>
- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Social intelligence. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 359–379). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017>
- Chesnokova, O. B. (2000). Development of children's ideas about social causality. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 3, 35–47.
- Chesnokova, O. B. (2005). The age approach to studying social intelligence in children. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 6, 35–45.
- Drapkin, B. Z. (2020). *Family psychotherapy (Maternal love method of psychotherapy)*. DeLi.
- Emelyanov, Y. I. (1985). *Active socio-psychological training*. Publishing House of the Leningrad University.
- Kazachenko, K. A. (2017). Ontogenetic and social preconditions for the formation of social intelligence of children of senior preschool age. In *Scientific Trends: Pedagogy and Psychology: collection of scientific papers on the materials of the 12th International Scientific Conference* (pp. 25–28). TSNKMFZIF «Obshchestvennaya nauka».
- Kelly, G. (1984). The process of causal attribution. In G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, & L. A. Petrovskaya (Eds), *Modern foreign social psychology. Texts*. (pp. 127–137). Moscow State University Publisher.
- Kharlamenkov, A. E. (2014). Formation of communicative competence in people with hearing impairment. *Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya – Scientific Proceedings of the Institute of Continuing Professional Education*, 4, 234–241.
- Kitaeva, I. V. (2002). Diagnosis of the development of ideas about social causality. In *Pedagogy and psychology of pre-school and elementary education: Problems, searches, and prospects. Herzen readings*. (pp. 129–132). RGPU.
- Miller, P. H., & Aloise-Young, P. A. (2018). Revisiting Young Children's Understanding of the Psychological Causes of Behavior. *Child Development*, 89(5), 1441–1461. <https://doi.org/10.1111/cdev.12891>
- Petshak, V. (1989). The study of emotional manifestations in deaf and hard of hearing junior schoolchildren. *Defektologiya – Defectology*, 4, 66–70.
- Ruble, D., & Rholes, W. (1981). The development of children's perception and attributions about social and nonsocial world. In J. H. Harvey, W. J. Ickes, R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution research*, 3, 3–36.
- Thorndike, E. I. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Sacks, O. (1989). *Seeing Voices*. Doubleday.
- Schlesinger, H. S., & Meadow, K. P. (1972). *Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press. 265.
- Schein, J. D. (1984). *Speaking the Language of Sign: The Art and Science of Signing*. Doubleday.
- Sobel, D. M., & Kirkham, N. Z. (2012). The influence of social information on children's statistical and causal inferences. *Advances in Child Development and Behavior*, 43, 321–350. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-397919-3.00012-5>
- Subbotsky, E. V. (1989). The development of a child's ideas about causality. *Voprosy psichologii – Questions of Psychology*, 3, 158–166.
- Vygotsky, L. S. (1983). *Collected works: In 6 volumes*. Pedagogika.
- Zakharov, A. I. (2006). *Origins and psychotherapy of childhood neuroses*. Karo.
- Zaitseva, G. L. (2004). *Gesture speech. Dactylogogy*. VLADOS.

УДК 37.02

Влияние online-дискуссий на формирование навыков аргументации у будущих инженеров

Сергей А. Михеев

Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет,

Новосибирск, Россия

E-mail: omega1978@yandex.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9466-9076>

DOI: 10.26907/esd.19.2.08

EDN: IYJKWO

Дата поступления: 14 января 2023; Дата принятия в печать: 15 января 2024

Аннотация

В статье представлены результаты эмпирического исследования по изучению результативности online-дискуссий (ОД) в качестве инструмента формирования аргументационных навыков у студентов технических вузов. Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, значимостью дискуссионной подготовки современных технических специалистов в условиях сетевизации и социотехнической трансформации инженерной деятельности. С другой – неразработанностью данной проблемы в отечественной педагогической науке, противоречивостью и наличием слабо изученных аспектов в зарубежной. Результаты настоящего исследования важны для научно обоснованного методического внедрения новых подходов к подготовке инженерных кадров в условиях цифровизации образования и повышения требований к дискуссионной и информационной компетентности современного технического специалиста. Исследование проводилось на базе двух новосибирских вузов и охватывало 350 студентов 2-3 курса, обучающихся по специальностям бакалавриата «строительство» и «автоматика и вычислительная техника». Анализ результатов ОД, которые проводились в VLE «Moodle» с использованием методов «дебаты» (синхронная дискуссия) и «форум» (асинхронная дискуссия) показал, что включение online-дискуссий в образовательный процесс технических вузов способствует улучшению аргументационных навыков будущих инженеров на 20-30 %. Полученные на стадии формирующего и контрольного эксперимента данные позволили выявить более высокую результативность асинхронных форм online-дискуссий по сравнению с синхронными. Их преимущество для аргументации высшего уровня составляет до 29% в зависимости от формируемого компонента. По итогам исследования были даны рекомендации преподавателям для повышения результативности социального взаимодействия обучающихся в ходе ОД, включая целесообразность замены дебатов синхронными дискуссионными методами, в большей степени ориентированными на совместный поиск решений.

Ключевые слова: online-дискуссия, аргументационные навыки, аргументационная модель, дискуссионная компетенция, инженер.

The Influence of Online Discussions on the Formation of Argumentation skills in Future Engineers

Sergey Mikheev

E-mail: omega1978@yandex.ru

Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering, Novosibirsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9466-9076>

DOI: 10.26907/esd.19.2.08

EDN: IYJKWO

Submitted: 14 January 2023; Accepted: 15 January 2024

Abstract

The paper presents the results of empirical research on the effectiveness of online discussions (OD) as a tool for forming argumentation skills among technical university students. On the one hand the actuality of the research is conditioned by the significance of discussion-based training of modern technical specialists under conditions of networking and socio-technical transformation of engineering activity. On the other hand, this problem is not elaborated in the domestic, pedagogies and also contradictory and poorly studied aspects in the foreign one. The results of the present study are important for scientifically substantiated methodological implementation of new approaches to engineering training under conditions of digitalization of education and increased requirements for discussion and information competence of a modern technical specialist. The research was conducted on the basis of two Novosibirsk universities and covered 350 second – and third-year students in "construction" and "automation and computer engineering" baccalaureate specialties. The analysis of the OD results conducted in VLE "Moodle" using "debate" (synchronous discussion) and "forum" (asynchronous discussion) methods showed that inclusion of online-discussions in to the educational process of technical universities improves argumentation skills of future engineers by 20-30 %. The data obtained at the stages of the forming and control experiment let us reveal a higher efficiency of asynchronous forms of online-discussions in comparison with synchronous ones. Their advantage is to 28,68 %, depending on the formed component of argumentation. Based on the results of the study recommendations were given to teachers to improve the effectiveness of social interaction of students during OD, including the feasibility of replacing debates with synchronous discussion methods, more focused on the joint search for solutions.

Keywords: online discussion, argumentation skills, argumentation, discussion competence, engineer.

Введение

1.1. Актуальность проблемы. Характер инженерной деятельности (ИД) в информационном обществе во многом определяется глобальными процессами сетевизации и социотехнической трансформации. Возникновение распределенных инженерных коллективов и виртуальных лабораторий, взаимодействующих через Интернет, распространение социально ориентированного проектирования, построенного на активном диалоге с потенциальными заказчиками и потребителями технических изделий, актуализируют роль коммуникативной функции в деятельности современного инженера. Коммуникативные навыки предполагают в том числе умение вести научную полемику, отстаивать идеи своих изобретений, искать компромиссные решения, что требует овладения дискуссионной компетенцией (ДК). Возрастание роли удаленной разработки в рамках распределенных коллективов повышает актуальность различных форм online-коммуникаций, в том числе сетевых (online) дискуссий.

Перечисленные тенденции нашли отражение в нормативных актах, определяющих государственную политику РФ в сфере образования (приоритетный национальный проект «Образование» 2019-2024, национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации», государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы и др.), а также в выступлениях и оценках экспертного сообщества (Uvarov et al., 2019). Вышеизложенное позволяет сделать вывод о значимости разработки и внедрения в образовательный процесс вузов методик и технологий сетевого обучения, позволяющих обеспечить подготовку компетентных инженерных кадров, отвечающих современным социокультурным и профессиональным требованиям.

1.2. Анализ литературы. Несмотря на наличие объективных предпосылок, сложившаяся образовательная ситуация не нашла, на наш взгляд, адекватного отражения в отечественных научных исследованиях (в отличие от нормотворчества и экспертных оценок). Так, практически неизученной остается сфера дискуссионной подготовки студентов в виртуальной образовательной среде (VLE). В этом отношении мы можем отметить ограниченное число работ описательного характера, освещающих отдельные аспекты проведения онлайн-дискуссий (ОД), в иностранных публикациях (Budenkova, 2012; Klarin, 2018; Perfilova, 2016).

Таким образом, в отечественной педагогике остается почти незатронутым рассмотрение теоретических (не создано моделей, не разработана технология) и прикладных (не проводились эксперименты по изучению результативности различных форм и методов ОД) аспектов организации и проведения сетевых дискуссий. В частности, не исследованы дидактические возможности использования аргументационных моделей в ОД.

В зарубежной педагогике, напротив, опубликовано достаточно работ по проблеме online-дискуссий. С некоторой долей условности можно выделить три основных направления исследований в данной области:

1. Методологическое, в рамках которого разрабатываются базовые теоретические основания ОД и исследовательский инструментарий, в том числе измерительные процедуры, критерии и методы оценки результатов online-дискуссий (Akyol et al., 2009; Garrison et al., 2001; Lucas et al., 2014; Rodriguez, 2014).

2. Структурное, изучающее проблемы повышения результативности ОД за счет оптимизации сочетания ее функциональных элементов: форм и методов, стратегии и тактики, моделей фасилитации, способов сплочения участников, численности дискуссионных групп и т. д. (Ergulec, 2019; Dewi & Santosa, 2022; Schindler & Burkholder, 2014).

3. Когнитивное, в центре внимания которого – изучение логики и структуры сетевых дискуссий на основе аргументационных моделей (АМ). Если в русскоязычной литературе АМ рассматриваются преимущественно в широком теоретическом дискурсе логико-философских проблем (Ivlev, 2003), то в англоязычной больше изучается их прикладной аспект (Breivik, 2020; Clark et al., 2007; Majidi et al., 2021).

Несмотря на наличие множества научных публикаций, проблема формирования различных компонентов дискуссионной компетенции (включая навыки аргументации) посредством ОД остается до конца не изученной. Это проявляется, с одной стороны, в противоречивости результатов исследований, с другой – в наличии недостаточно рассмотренных в литературе аспектов online-дискуссий.

Анализ исследований (Olesova et al., 2016; Schindler & Burkholder, 2014; Selhorst et al., 2017) показал, что, по результатам контрольных замеров сформированности дискуссионных навыков у обучающихся под воздействием ОД, исследователи могут получать результаты, отличающиеся до нескольких десятков процентов.

При этом почти все из вышеперечисленных исследователей сходятся во мнении, что на итоговую результативность online-дискуссий влияют такие факторы, как используемый педагогический подход (дебаты, кейс-стади, ролевая игра, проблемный подход и т. д.), форма (синхронная или асинхронная), стиль фасилитации, характер заданий, численность дискуссионных групп и даже национальная специфика. Однако для уточнения степени и характера влияния данных факторов необходимы дальнейшие исследования.

По нашей оценке, к числу наименее изученных аспектов относится сравнительный анализ результативности синхронных и асинхронных форм ОД в подготовке специалистов различных профилей. И если обособленно перечисленные формы online-дискуссий рассмотрены во многих работах (Ackerman & Gross, 2021; Ergulec, 2019; Olesova et al., 2016; Rinekso & Muslim, 2020), то комплексных исследований, где была бы разработана методика и предпринималась попытка их сопоставления в рамках единого эксперимента авторам настоящей статьи обнаружить не удалось.

Таким образом, учитывая значимость дискуссионной подготовки для современных инженеров, неоднозначные результаты зарубежных исследований и принимая во внимание слабую степень разработанности вопросов педагогического применения ОД в отечественной литературе, констатируем актуальность изучения темы и формулируем цель настоящей работы. Она заключается в оценке влияния online-дискуссий на формирование у студентов технических вузов аргументационных навыков на основе результатов эмпирического исследования.

Материалы и методы

При разработке структуры и содержания online-дискуссий мы опирались на концепцию модели учебного сообщества (CoI) Д. Гаррисона, Т. Андерсена и У. Арчера (Akyol et al., 2009; Garrison et al., 2001), основанную на трех уровнях взаимодействия педагога и студентов: когнитивном, социальном и преподавательском. В ходе последовательного прохождения четырех когнитивных фаз: иницирующего события, исследования, интеграции и разрешения – обучающиеся задействуют все более сложные психические функции, развивая критическое мышление и навыки аргументации. Необходимой предпосылкой для этого является социальное присутствие, определяемое Гаррисоном как «способность участников идентифицировать себя с сообществом (например, дискуссионной группой), создавать доверительную обстановку и развивать межличностные отношения, проецируя свою индивидуальность» (Akyol et al., 2009, p. 68). Присутствие же преподавателя обеспечивает фасилитацию и направление когнитивных и социальных процессов в нужное русло с целью достижения запланированных педагогических задач.

Практическая реализация вышеописанной модели требует использования педагогического инструментария, адекватного поставленным задачам. В качестве методического средства обучения дискуссионной логике, как показывает анализ зарубежной литературы (Breivik, 2020; Clark et al., 2007; Majidi et al., 2021), наиболее часто применяется шестикомпонентная двухуровневая аргументационная модель С. Тулмина (АМТ) (Toulmin, 2003), показанная на Рисунке 1.

Представленная на Рисунке 1 модель отличается универсальностью (дает возможность изучать структуру аргументов независимо от дисциплины или области знания), объективностью (построена на законах формальной логики) и гибкостью применения (можно использовать как в базовом, так и в расширенном варианте).

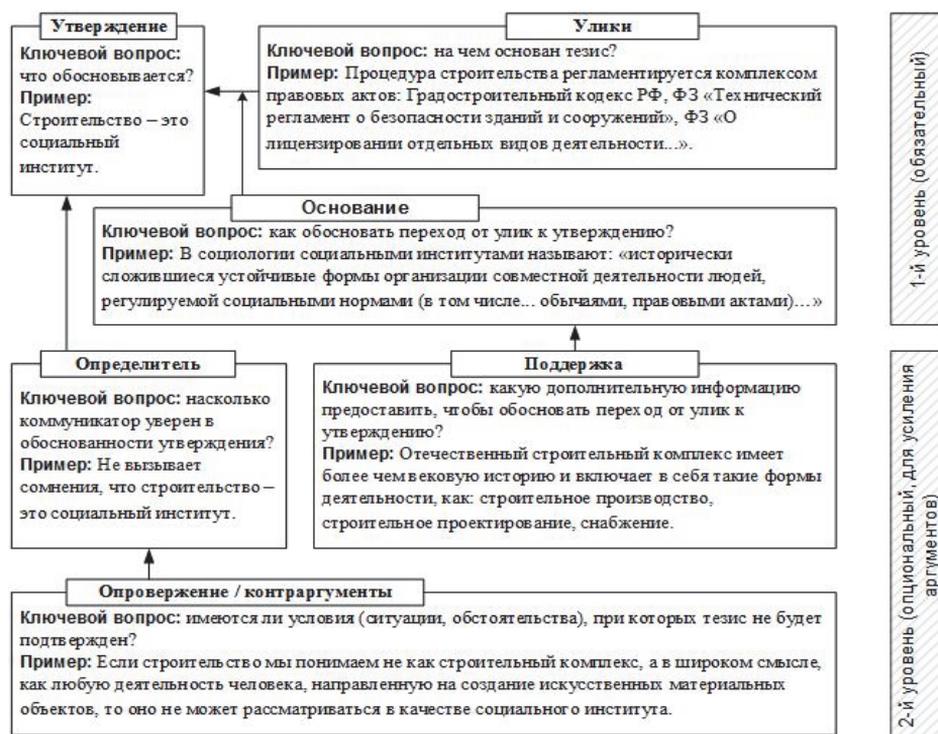


Рисунок 1. Схема аргументационной модели С. Тульмина с примером

Одной из проблем, затрудняющих практическое применение АМТ в качестве универсального инструмента обучения аргументации, является двойственная природа аргументации: индивидуальная (когнитивная) и социальная. Это хорошо показано в работе исследовательской группы Д. Б. Кларка (Clark et al., 2007), где аргументация рассматривается в виде двухэтапного процесса. Сначала обучающиеся, используя АМТ, выстраивают аргументы собственной позиции, самостоятельно осваивая учебный материал и интегрируя полученные знания в имеющиеся когнитивные структуры. На втором этапе идет построение контраргументов для оспаривания позиции оппонентов. В результате возникает социальная по своему характеру метакогнитивная деятельность, которая должна приводить к переосмыслению первоначальных позиций участников дискуссии и нахождению компромиссного решения или, по крайней мере, к сближению точек зрения оппонентов. На последнем этапе использование АМТ уже не будет продуктивным. Учитывая это, С. Лейтао (Leitao, 2000) разработала аргументационную модель (АМЛ), адаптированную к online-среде и описывающую последовательность аргументов, контраргументов и интегративных аргументов, представляющих в совокупности круг построения знаний (Рисунок 2). Представленная схема аргументационной модели проиллюстрирована характерным примером, источник которого – одна из online-дискуссий, проводимых нами в рамках педагогического эксперимента.

Как видно из Рисунка 2, схему АМЛ условно можно разделить на 3 уровня: 1) выдвижение аргументов (контраргументов); 2) их оценка (взвешивание); 3) корректировка позиции с учетом контраргумента. Оптимальными итогами взаимодействия (с точки зрения как оттачивания аргументационных навыков, так

и конструктивного разрешения конфликта) являются варианты локализации и интеграции, ведущие либо к сближению позиций дискутирующих, либо к их частичному пересмотру с учетом мнения противоположной стороны. Достижение таких результатов требует от сторон, во-первых, умения слушать оппонента, готовности понимать и публично признавать свои ошибки, тем самым создавая позитивную атмосферу социального взаимодействия и усиливая когнитивный эффект ОД. Во-вторых, глубокого понимания сути обсуждаемого материала, без чего невозможно находить противоречия, анализировать их и предлагать варианты корректировки, учитывающие позиции оппонентов. После обсуждения одного аргумента осуществляется переход ко второму, третьему и т. д., пока все аргументы не будут рассмотрены.

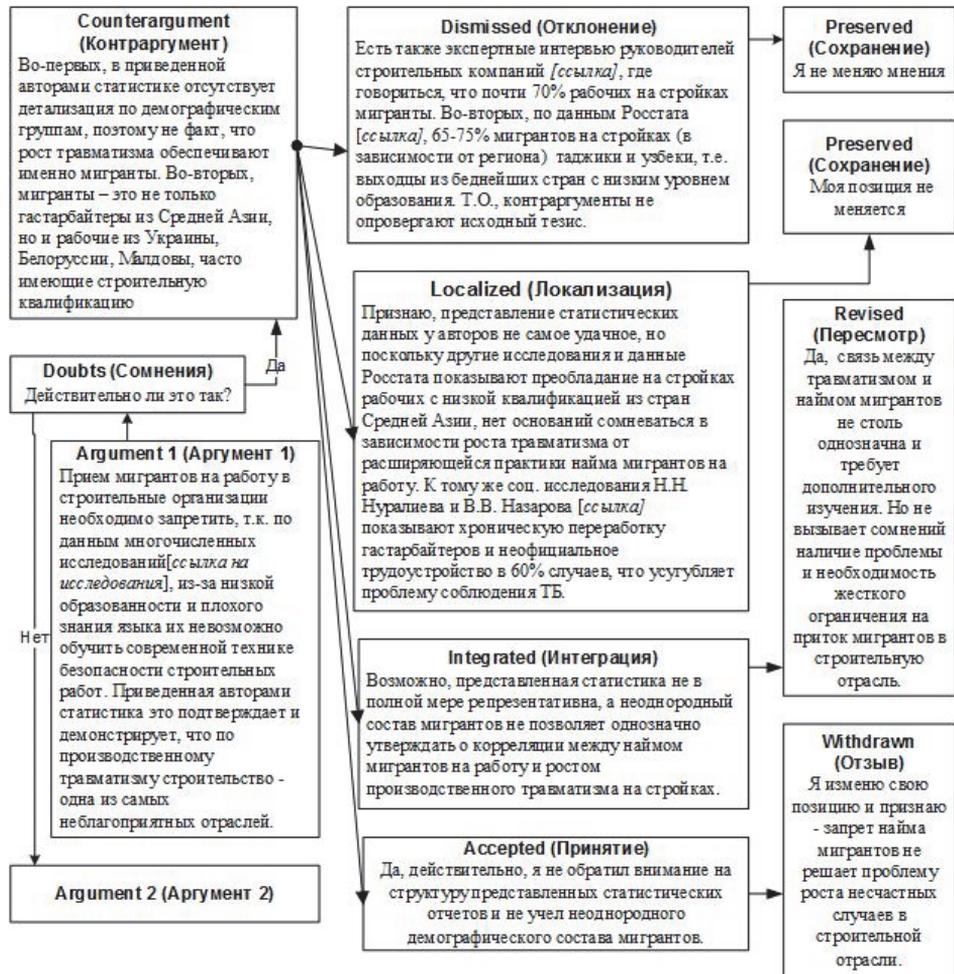


Рисунок 2. Схема аргументационной модели С. Лейтао с примером

Таким образом, под воздействием комбинированного использования АМ С. Тулмина и С. Лейтао в ОД возникает метакогнитивная деятельность, ведущая к активизации процессов поиска, усвоения, критического осмысления новой ин-

формации, а также способствующая формированию устойчивых навыков аргументации и социального взаимодействия для решения учебных и профессиональных задач у будущих инженеров.

Педагогический эксперимент по оценке влияния online-дискуссий на формирование навыков аргументации у будущих инженеров проводился в 2010-2020 гг. на базе Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (НГАСУ) и Новосибирского государственного технического университета (НГТУ). В исследовании приняли участие бакалавры очного отделения 2 и 3 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Строительство» (НГАСУ) и «Автоматика и вычислительная техника» (НГТУ). Всего за 5 лет активной фазы эксперимента были задействованы 5 экспериментальных (ЭГ) и 5 контрольных (КГ) групп (1 ЭГ и 1 КГ в каждый учебный год) на стадии формирующего и по две ЭГ на стадии констатирующего и контрольного (ЭГК-1, ЭГК-2) эксперимента. Общая численность выборки составила 350 человек.

Оценка изменения уровня владения аргументационными навыками у студентов под влиянием ОД осуществлялась отдельно, по двум компонентам: когнитивному (КК) и социальному (СК), измеряемым при помощи балльной 5-уровневой шкалы с вычислением средних значений в качестве обобщающих характеристик (Таблица 1).

Таблица 1. Критерии и показатели уровня сформированности аргументационных навыков

Компонент	Уровень	Критерии	Показатели сформированности аргументационных навыков
КК	1	1. Наличие базового компонента по АМТ. 2. Степень развернутости аргументации. 3. Наличие опровержений и их тип.	Аргументы, состоящие из утверждения
	2		Аргументы, включающие утверждения, данные, основания или поддержку, но без опровержения
	3		Аргументы с более чем одним утверждением, данными, основаниями или поддержкой (по каждому утверждению), со слабым опровержением или без него
	4		Утверждения + данные + основание / поддержка + четко идентифицируемое опровержение
	5		Развернутая аргументация с утверждением, данными, основанием / поддержкой, двумя и более опровержениями, одно из которых оспаривает основание
СК	1	1. Степень учета позиции оппонентов. 2. Степень ориентации на сотрудничество.	<i>Избегание.</i> Студент не участвует в дискуссии или делает формальные комментарии
	2		<i>Монолог.</i> Студент не учитывает / почти не учитывает содержание высказываний своих коллег при построении аргументации
	3		<i>Ограниченное взаимодействие.</i> Студент выстраивает свои аргументы, учитывая сообщения других участников в большинстве случаев, но не предпринимает попыток сблизить позиции, либо эти попытки имеют формальный характер
	4		<i>Расширенное взаимодействие.</i> Выстраивание своих аргументов с опорой на сообщения других студентов. Присутствуют попытки сблизить позиции, но слабо идентифицируемы.
	5		<i>Сотрудничество.</i> Присутствует четко идентифицируемая ориентация на сближение позиций и нахождение компромисса по большинству оспариваемых испытуемым аргументов

При определении критериев оценки КК мы основывались на идее, выдвинутой С. Эрдураном, Ш. Саймоном и Д. Осборном, о преимущественной обусловленности высоких уровней владения аргументацией наличием и качеством опровержений в сообщениях дискутирующих (Erduran et al., 2004, p. 927). А также учли выводы Д. Кларка и В. Сэмпсона касательно дифференциации опровержений по степени сложности (Clark et al., 2007, p. 12). В соответствии с этим наиболее качественными являются контраргументы, оспаривающие основания, а не тезисы утверждений.

Оценочные критерии СК разрабатывались нами с опорой на идеи С. Лейтао – об аргументации как социальной деятельности по разрешению когнитивного конфликта с учетом позиции оппонентов и Й. Брейвика – об оценке уровня социальной аргументации на основе анализа взаимосвязи сообщений участников дискуссии (Breivik, 2020).

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что навыки аргументации у студентов НГАСУ находятся на низком уровне. Это касалось как когнитивного (более 86,5 % студентов не в состоянии грамотно построить опровержение, почти 15,5 % испытывали серьезные затруднения в формулировке основания или поддержки), так и социального (большинство студентов пытались высказать свою точку зрения, критиковать тезисы оппонентов, но были не в состоянии выстроить содержательную коммуникацию, направленную на сближение позиций участников дискуссии) компонентов.

Оценка изменений в уровне аргументационных навыков будущих инженеров при применении ОД осуществлялась в ходе формирующего эксперимента (ФЭ), на основе разработанной нами четырехшаговой (четырёхэтапной) технологии. Технология базируется на использовании дидактических возможностей цифровой образовательной среды, позволяющей эффективно организовывать комбинированные online-дискуссии, сочетающие в себе асинхронные и синхронные дискуссионные методы. Далее рассмотрим вкратце этапы реализации технологии в ходе педагогического эксперимента.

ФЭ как для КГ, так и для ЭГ, начинался с организационных занятий в традиционной форме, где студентам объяснялась роль дискуссионных навыков в профессиональной деятельности современного инженера, выдавалась базовая информация по аргументационным моделям С. Тулмина, С. Лейтао и основам ведения научных дискуссий, а также озвучивался подробный план дальнейшей работы.

Начальный уровень аргументационных навыков испытуемых замерялся на этапе входящего контроля, включающем в себя две online-дискуссии в VLE «Moodle»: одна в виде видеоконференции (использовался модуль «BigBlueButton»), другая в виде форума (использовался модуль «Forum»).

Обучение ЭГ проходило на формирующем этапе и было построено на методическом принципе двойного чередования: развивающих и рефлексивных ступеней, с одной стороны, и ОД в синхронной (видеоконференция) и асинхронной (форум) формах – с другой. Всего 8 занятий: 4 развивающих (online-формат) и 4 рефлексивных в традиционной форме.

Применением вышеописанного комбинированного подхода мы решали две педагогические задачи. Во-первых, это активизация рефлексивной деятельности студентов в ходе совместного с преподавателем обсуждения проблемных моментов прошедших ОД. Во-вторых, повышение продуктивности online-взаимодействий за счет использования сильных сторон синхронных (большая интерактивность и вовлеченность участников) и асинхронных (основательная проработка аргументов из-за более широких временных рамок и меньшего психологического давления со стороны одноклассников и преподавателя) форм дискуссионных заданий. Кро-

ме того, согласно выводам нашего предыдущего исследования (Mikheev, 2022), выполнение асинхронных дискуссионных заданий позволяет задействовать сильные стороны мышления студентов технических специальностей, которые неуверенно чувствуют себя в коммуникативных практиках непосредственного общения (синхронные дискуссии, видеоконференции), но способны более точно излагать свои мысли в письменных сообщениях.

По окончании ФЭ проводился итоговый контроль сформированности аргументационных навыков (четвертый технологический этап), полностью аналогичный по форме и содержанию этапу входящего контроля.

В общей сложности реализация разработанной технологии занимала один учебный семестр. Все online-занятия проводились в часы, отведенные на самостоятельную работу в рамках и на материалах учебной дисциплины «социология в строительной сфере». КГ обучались по стандартной программе этого же предмета, но без online-занятий. Целенаправленная дискуссионная подготовка не проводилась, но некоторые семинарские занятия включали в себя задания, требовавшие от студентов базовых аргументационных навыков.

Контрольный эксперимент по структуре и содержанию был аналогичен формирующему, но проводился со студентами другого вуза (НГТУ) и на материалах учебного курса «Социология».

В зависимости от формы реализации алгоритм проведения online-дискуссии состоял из двух или трех этапов (Рисунок 3).

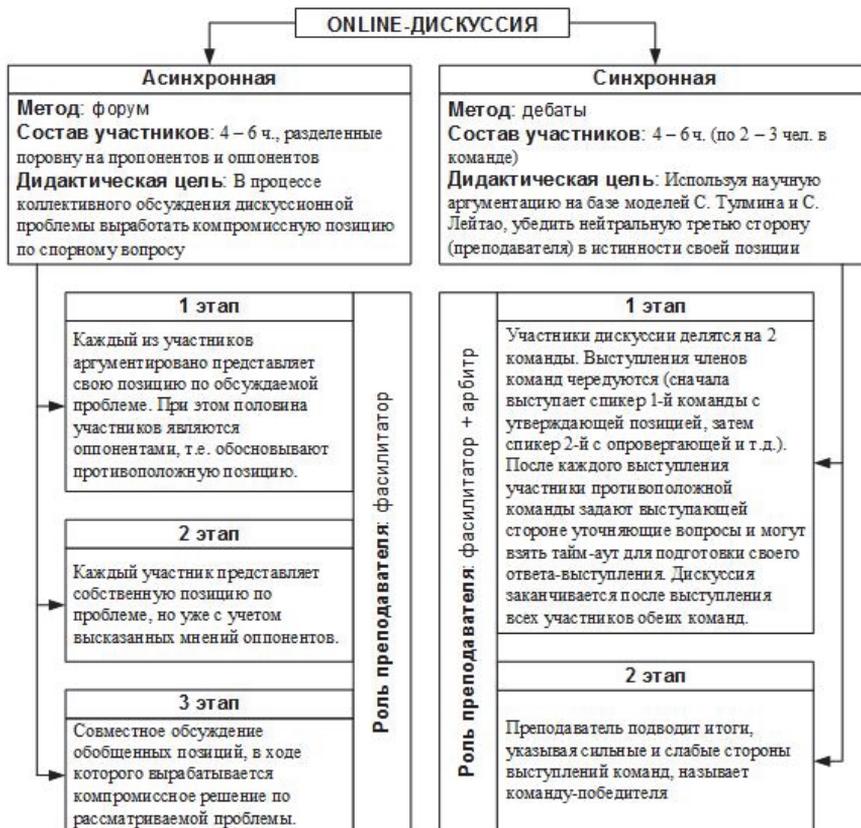


Рисунок 3. Алгоритм проведения online-дискуссии

В качестве метода проведения асинхронной ОД был выбран «форум» (вариант «панельная дискуссия»), синхронной – «дебаты». Принципиальная разница между методами заключается в цели дискуссии: для форума это достижение компромисса, для дебатов – демонстрация более убедительных, по сравнению с оппонировавшей командой, аргументов перед третьей стороной (преподаватель), выступающей арбитром и фасилитатором ОД. С методической точки зрения дебаты более интерактивны и предполагают (в том числе за счет синхронной формы реализации) большую вовлеченность участников в учебное онлайн-сообщество. В то же время они стимулируют дух соперничества и конкуренции. А это, как показано в исследовании Ш. Гунавардена и Т. Андерсона (Gunawardena et al., 1997), может негативно влиять на совместное конструирование знания из-за сужения пространства для достижения компромисса. Для уменьшения негативного эффекта и более активной вовлеченности испытуемых в поиск совместных решений правила дебатов были модифицированы. Мы добавили дополнительное условие, в соответствии с которым команде для победы необходимо по максимально возможному числу позиций сблизить взгляды с оппонентами, но при этом отстоять свою точку зрения в целом.

Студенты участвовали в ОД в составе микрогрупп по 4-6 человек, преподаватель выполнял роль фасилитатора (а в случае с дебатами еще и арбитра, оценивающего в режиме online выступающих и определяющего команду-победителя), разъясняя суть заданий, поощряя активность участников и задавая вопросы, способствующие более глубокому раскрытию обсуждаемой темы. При этом он не давал подсказок по содержанию аргументации и не навязывал собственной точки зрения испытуемым.

Для обработки экспериментальных данных использовались методы математической статистики (одномерный описательный анализ, G-критерий знаков (G-тест), Хи-квадрат Пирсона, анализ силы связи на основе коэффициента V Крамера) с последующей интерпретацией полученных результатов.

Результаты

В обобщенном виде изменения, относительно начального уровня дискусионной подготовки испытуемых, отражает показатель среднего значения. На стадии итогового контроля для ЭГ данный показатель колеблется от 3,89 (СК, синхронная дискуссия, контрольный эксперимент) до 4,30 (СК, асинхронная дискуссия, формирующий эксперимент), что составляет 24 % прироста по отношению к результатам входного контроля. Минимальный прогресс наблюдается в группах ЭГК-1 и ЭГК-2 по СК – 20,00 %, максимальный в ЭГ – 30,08 % по КК для асинхронных дискуссий. КГ демонстрируют гораздо более скромный прирост: 3,87-5,47 % для асинхронных и синхронных дискуссий по КК соответственно.

Проведенные статистические тесты на основе Хи-квадрата Пирсона, G-критерия знаков и коэффициента V Крамера с допустимой ошибкой (p) не более 0,05 позволили сделать вывод о закономерной и достаточно сильной взаимосвязи между групповой принадлежностью и итоговым уровнем аргументации испытуемых, а также констатировать закономерный характер улучшения аргументационных навыков в ЭГ и случайный – в КГ.

Анализ частотных характеристик, отражающих распределение испытуемых по уровням сформированных аргументационных навыков, показал смещение модальной категории на один уровень вверх в ЭГ, в отличие от КГ, где аналогичная тенденция отсутствует. В результате большинство испытуемых групп ЭГ и ЭГК на этапе итогового контроля поднялись в освоении аргументации до 4-го качественного уровня. Это свидетельствует о том, что студенты экспериментальных групп освоили и научились применять в дискуссиях расширенные возможности АМТ и АМЛ,

включающие в себя умения не только обосновывать свою позицию, но и учитывать точку зрения оппонентов, аргументированно опровергать их мнения. Студенты же контрольных групп преимущественно овладели лишь базовыми элементами АМТ и ограниченными навыками социального взаимодействия.

Анализ распределений итоговых результатов испытуемых экспериментальных групп по немодальным категориям показал, во-первых, почти полное отсутствие у последних низших баллов («1» и «2»), во-вторых, наличие значительного разброса высших оценок в зависимости от формы реализации дискуссий (Рисунки 4 и 5). Так, доля студентов ЭГ и ЭГК, достигших высшего 5-го уровня овладения аргументационными навыками в асинхронных дискуссиях, составила от 31,48 % (КК, контрольный эксперимент) до 40,98 % (СК, формирующий эксперимент). В синхронных дискуссиях аналогичный показатель не превысил 22,22 % (КК, контрольный эксперимент), а по остальным позициям колеблется в пределах 12,3–18,52 %. Особенно заметна асимметрия между синхронной и асинхронной формами по компонентам аргументации. Разница для СК достигает 2,10–3,33 раза против 1,31–2,41 раза для КК, в группах ЭГК и ЭГ соответственно. Учитывая также более высокие, на 0,20–0,39, итоговые средние значения в асинхронных дискуссиях, делаем вывод, во-первых, о большей результативности последних в формировании аргументационных навыков будущих инженеров, во-вторых, о том, что синхронные ОД, основанные на дебатах, в меньшей степени способствуют достижению уровня сотрудничества обучающимися в ходе дискуссии.

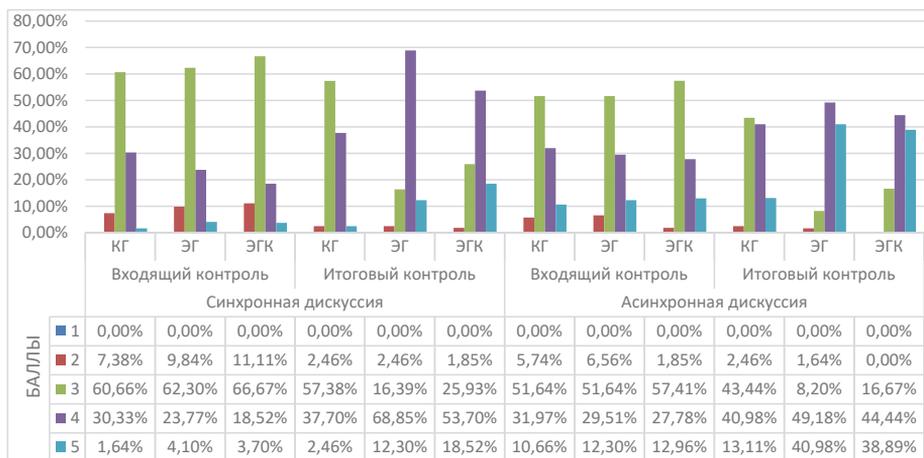


Рисунок 4. Результаты эксперимента (%): социальный компонент

Обобщая вышеизложенное, констатируем: более 96 % участников экспериментальных групп к окончанию цикла дискуссионных занятий приобрели навыки, позволяющие им как минимум формулировать обоснованные утверждения, выстраивая при этом коммуникацию со своими оппонентами и учитывая их позицию в процессе ведения полемики. В то же время менее 25 % обучающихся достигли уровня дискуссионной подготовки в объеме, позволяющем им уверенно применять любые формы аргументов, в том числе сложные последовательности оснований, данных и опровержений, при этом адекватно оценивая и принимая сильные доводы оппонентов с последующим предложением обоснованных компромиссных решений.

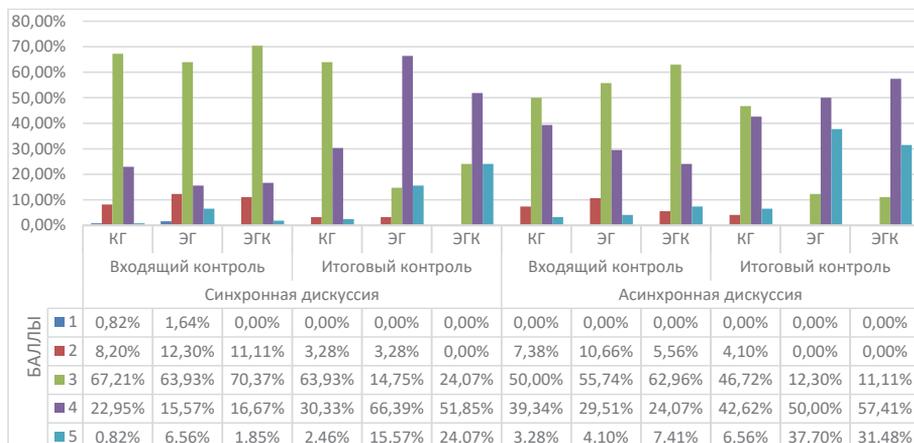


Рисунок 5. Результаты эксперимента (%): когнитивный компонент

Обсуждение

Итоги эксперимента, с одной стороны, подтвердили достаточно высокую результативность online-дискуссий в формировании навыков аргументации будущих инженеров, с другой – выявили ряд ограничений, которые необходимо учитывать педагогам при проведении собственных исследований и организации занятий на основе ОД. К их числу относятся:

- ограниченная выборка, включавшая только студентов технических вузов. В этой связи необходимо учитывать возможную корректировку выводов о преимуществе асинхронных дискуссий, если ОД будет применяться для формирования аргументационных навыков в гуманитарных вузах. Поскольку техническое мышление в меньшей степени ориентировано на вербальную коммуникацию (Mikheev, 2022), синхронные формы ОД на основе видеоконференций могут оказаться более продуктивными в обучении аргументации студентов-гуманитариев. На наш взгляд, здесь необходимо дополнительное сравнительное исследование с расширенным составом участников;

- ограниченные возможности дебатных методов (даже с учетом введенной нами поправки в правила) в формировании социального компонента аргументации. Хотя использование дебатов приводит к заметному прогрессу в дискуссионной подготовке студентов, количество испытуемых, получивших высший балл и продемонстрировавших уверенные навыки поиска компромисса и сближения позиций в ходе синхронной ОД, является, на наш взгляд, недостаточным. Поэтому, если в качестве главной цели online-дискуссии рассматривается выработка у студентов устойчивых навыков сотрудничества, в процессе обсуждения спорных вопросов представляется целесообразным использование дискуссионных методов, которые в большей степени ориентированы на совместный поиск решений. К их числу относятся: кейс-стади, круглый стол, конструктивный конфликт и др.;

- ограниченная область применения критериев оценки аргументационных навыков по когнитивному компоненту. А. Хирвела весьма точно сформулировал методологическую дилемму использования дискуссий в педагогическом процессе: «Учиться спорить или спорить, чтобы учиться» (Hirvela, 2017, p. 72). Основная педагогическая задача ОД в нашем исследовании – научить будущих инженеров эффективно взаимодействовать с оппонентами и одновременно отстаивать свою

позицию в ходе научных дискуссий. Поэтому при оценке аргументов мы опирались прежде всего на их соответствие формальной структуре: логической связанности и релевантности. Если же ОД используется в качестве средства формирования предметных компетенций («спорить, чтобы учиться»), то необходим другой оценочный подход, включающий в себя расширенные критерии содержательного анализа качества аргумента: актуальность, полнота, достаточность и т. д. К таким методологическим подходам относятся, например, концепция эпистемического диалога в онлайн-учебных средах Е. де Вриса, К. Лунда, и М. Бейкера (de Vries et al., 2002), концепция исследования онлайн-асинхронной среды аргументации Д. Кларка и В. Сэмпсона (Clark & Sampson, 2005) и др.

Выводы

Полученные данные свидетельствуют о продуктивности включение online-дискуссий в программу подготовки студентов технических вузов как дополнительного модуля преподаваемых учебных дисциплин. Используемый в таком качестве, курс дискуссионной подготовки на основе ОД позволяет за один академический семестр и одно занятие в неделю улучшить аргументационные навыки будущих инженеров на 20–30 %, тем самым способствуя формированию компетенций, необходимых современному инженеру в условиях цифровизации образования, сетевизации и социотехнической трансформации ИД.

Проведенное исследование выявило как наиболее результативные формы развития аргументационных навыков студентов технических вузов (асинхронные, с преимуществом до 29%), так и проблемные места (сравнительно небольшое число испытуемых – менее 25 %, в полном объеме освоивших оба компонента аргументации), а также перспективные направления дальнейших исследований в данной области. К числу последних относится применение широкого круга методов совместного поиска решений в синхронных ОД для повышения результативности формирования установок на сотрудничество у участников online-дискуссий.

Было также установлено наличие методического потенциала ОД в формировании не только аргументационных навыков, но и предметных компетенций при соответствующей корректировке критериально-оценочного аппарата, использованного в настоящем исследовании.

Комментарий о конфликте интересов

Конфликт интересов отсутствует.

Список источников

- Буденкова, Е. А. Онлайн-дискуссии: преимущества и методика проведения // Образовательные технологии. – 2012. – № 3. – С. 113–127.
- Ивлев, Ю. В. Основы логической теории аргументации // Логические исследования. 2003. – Т. 10. – С. 50–60.
- Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта. – М.: Луч, 2018. – 640 с.
- Михеев, С. А. Модель формирования дискуссионной компетенции студентов технических вузов с использованием средств информатизации // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 31–48. – DOI:10.31862/1819-463X-2022-4-189-200
- Перфилова, А. В. Зарубежный опыт организации учебных онлайн-дискуссий в вузе // Национальная гвардия на страже Независимости страны: теория и практика служебно-боевой деятельности (к 25-летию Независимости Республики Казахстан). Сб. материалов междунар. науч.-практич. конф. Петропавловск: ВИ НГ Республики Казахстан, 2016. – Ч. 2. – 381 с.

- Уваров, А. Ю., Ван, С., Кан, Ц. и др. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект». Москва, Россия, 26–27 сентября 2019 г. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 155 с.
- Ackerman, D., Gross, B. Synchronous online discussion board as a primary mode of delivering marketing education: responding to the covid-19 pandemic and beyond // *Marketing Education Review*. – 2021. – Vol. 31. – No. 4. – P. 284–293. DOI:10.1080/10528008.2021.1893752
- Akyol, Z., Garrison, D., Ozden, M. Online and Blended Communities of Inquiry: Exploring the Developmental and Perceptual Differences // *International Review of Research in Open and Distance Learning*. – 2009. – Vol. 10. – No. 6. – P. 65–83. – DOI:10.19173/irrodl.v10i6.765
- Breivik, J. Argumentative patterns in students' online discussions in an introductory philosophy course // *Nordic Journal of Digital Literacy*. – 2020. – Vol. 15. – No. 1. – P. 8–23. – DOI:10.18261/issn.1891-943x-2020-01-02
- Clark, D. B., Sampson, V. Analyzing the quality of argumentation supported by personally-seeded discussions // *The Next 10 Years! Proceedings of the 2005 Conference on Computer Support for Collaborative Learning, CSCL '05, Taipei, Taiwan, May 30 - June 4, 2005*. – DOI:10.3115/1149293.1149304
- Clark, D. B., Sampson, V., Weinberger, A., Erkens, G. Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments // *Educational Psychology Review*. – 2007. – Vol. 19. – P. 343–374. – DOI:10.1007/s10648-007-9050-7
- de Vries, E., Lund, K., Baker, M. Computer-mediated epistemic dialogue: explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions // *The Journal of the Learning Sciences*. – 2002. – Vol. 11. – No. 1. – P. 63–103. – DOI:10.1207/S15327809JLS1101_3
- Erduran, S., Simon, S., Osborne, J. TAPPING into Argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse // *Science Education*. – 2004. – Vol. 88. – No. 6. – P. 915–933. – DOI:10.1002/sce.20012
- Ergulec, F. Design and facilitation strategies used in asynchronous online discussions // *Malaysian Online Journal of Educational Technology*. – 2019. – Vol. 7. – No. 2 – P. 20–36. DOI:10.17220/mojet.2019.02.002
- Garrison, D., Anderson, T., Archer, W. Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education // *American Journal of Distance Education*. – 2001. – Vol. 15. – No. 1. – P. 7–23. – DOI:10.1080/08923640109527071
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., Anderson, T. Analysis of A Global Online Debate and The Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing // *Journal of Educational Computing Research*. – 1997. – Vol. 17. – No. 4. – P. 397–431. DOI:10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG
- Hirvela, A. Argumentation & second language writing: Are we missing the boat? // *Journal of Second Language Writing*. – 2017. – Vol. 36. – P. 69–74. – DOI:10.1016/j.jslw.2017.05.002
- Leitao, S. The potential of argument in knowledge building // *Human Development*. – 2000. – Vol. 43. – No. 6. – P. 332–360. – DOI:10.1159/000022695
- Lucas, M., Gunawardena, C., Moreira, A. Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model // *Computers in Human Behavior*. – 2014. – Vol. 30. – P. 574–582. – DOI:10.1016/j.chb.2013.07.050
- Majidi, A., Janssen, D., De Graaff, R. The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education // *System*. – 2021. – Vol. 101. – No. 102576. – DOI:10.1016/j.system.2021.102576
- Olesova, L., Slavin, M., Lim, J. Exploring the Effect of Scripted Roles on Cognitive Presence in Asynchronous Online Discussions // *Online Learning*. – 2016. – Vol. 20. – No. 4. – P. 34–53. – DOI:10.24059/olj.v20i4.1058
- Rinekso, A. B., Muslim, A. B. Synchronous online discussion: Teaching English in higher education amidst the covid-19 pandemic // *JEEES*. – 2020. – Vol. 5. – No. 2. – P. 155–162. DOI:10.21070/jees.v5i2.646
- Rodriguez, M. A. Content Analysis as a Method to Assess Online Discussions for Learning // *SAGE Open*. – 2014. – Vol. 4. – No. 4. – DOI:10.1177/2158244014559019

- Dewi, G. P. R., Santosa, M. H. Students' perception on the facilitation strategies provided by teachers in asynchronous online discussion // *LLT Journal*. – 2022. – Vol. 25. – No. 1. – P. 160–170. – DOI:10.24071/llt.v25i1.3579
- Schindler, L., Burkholder, G. Instructional Design and Facilitation Approaches that Promote Critical Thinking in Asynchronous Online Discussions: A Review of the Literature // *Higher Learning Research Communications*. – 2014. – Vol. 4. – No. 4. – P. 11–29. –DOI:10.18870/hlrc.v4i4.222
- Selhorst, A. L., Klein, E., Harrison, J. Cohort-Specific online discussion experiences: a collaborative and multidisciplinary approach to improving student learning // *Contemporary Issues in Education Research*. – 2017. – Vol. 10. – No. 4. – P. 241–254.
- Toulmin, S. E. *The Uses of Argument*. – Cambridge University Press, 2003. – 247 p. – DOI:10.1017/CBO9780511840005

References

- Ackerman, D & Gross, B. (2021). Synchronous online discussion board as a primary mode of delivering marketing education: responding to the covid-19 pandemic and beyond. *Marketing Education Review*, 31(4), 284–293. <https://doi.org/10.1080/10528008.2021.1893752>
- Akyol, Z., Garrison, D. R., & Ozden, M. Y. (2009). Online and blended communities of inquiry: Exploring the developmental and perceptual differences. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(6), 65–83. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i6.765>
- Breivik, J. (2020). Argumentative patterns in students' online discussions in an introductory philosophy course. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(1), 8–23. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-01-02>
- Budenkova, E. A. (2012). Online-discussions: advantages and methodology. *Obrazovatel'nye tehnologii – Educational Technologies*, 3, 113–127.
- Clark, D. B., & Sampson, V. (2005). Analyzing the quality of argumentation supported by personally-seeded discussions. In *The Next 10 Years! Proceedings of the 2005 Conference on Computer Support for Collaborative Learning, CSCL '05, Taipei, Taiwan, May 30 - June 4, 2005* (pp. 76–85). Routledge. <https://doi.org/10.3115/1149293.1149304>
- Clark, D. B., Sampson, V., Weinberger, A., & Erkens, G. (2007). Analytic frameworks for assessing dialogic argumentation in online learning environments. *Educational Psychology Review*, 19, 343–374. <https://doi.org/10.1007/s10648-007-9050-7>
- de Vries, E., Lund, K., & Baker, M. (2002). Computer-mediated epistemic dialogue: explanation and argumentation as vehicles for understanding scientific notions. *The Journal of the Learning Sciences*, 11(1), 63–103. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1101_3
- Dewi, G. P. R., & Santosa, M. H. (2022). Students' perception on the facilitation strategies provided by teachers in asynchronous online discussion. *LLT Journal*, 25(1), 160–170. <http://doi.org/10.24071/llt.v25i1.3579>
- Erduran, S., Simon, S., & Osborne, J. (2004). TAPping into Argumentation: Developments in the application of Toulmin's Argument Pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88(6), 915–933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- Ergulec, F. (2019). Design and facilitation strategies used in asynchronous online discussions. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 7(2), 20–36. <https://doi.org/10.17220/mojet.2019.02.002>
- Garrison, D., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15(1), 7–23. <https://doi.org/10.1080/08923640109527071>
- Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a Global Online Debate and the Development of an Interaction Analysis Model for Examining Social Construction of Knowledge in Computer Conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17(4), 397–431. <https://doi.org/10.2190/7MQV-X9UJ-C7Q3-NRAG>
- Hirvela, A. (2017). Argumentation & second language writing: Are we missing the boat?. *Journal of Second Language Writing*, 36, 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.05.002>
- Ivlev, Yu. V. (2003). Fundamentals of the Logical Theory of Argumentation. *Logicheskie issledovanija – Logical Investigations*, 10, 50–60.

- Klarin, M. V. (2018). *Innovative models of learning: A study of world experience*. Luch.
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43(6), 332–360. <https://doi.org/10.1159/000022695>
- Lucas, M., Gunawardena, C., & Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge online: A critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574–582. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050>
- Majidi, A., Janssen, D., & De Graaff, R. (2021). The effects of in-class debates on argumentation skills in second language education. *System*, 101 (102576). <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102576>
- Mikheev, S. A. (2022). Model of formation of discussion competence of students of technical universities with the use of informatization means. *Pedagogika i psihologija obrazovanija – Pedagogy and Psychology of Education*, 3, 31–48. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2022-3-129-148>
- Olesova, L., Slavin, M. & Lim, J. (2016). Exploring the Effect of Scripted Roles on Cognitive Presence in Asynchronous Online Discussions. *Online Learning*, 20(4), 34–53. <https://doi.org/10.24059/olj.v20i4.1058>
- Petropavlova, A. V. (2016). *Foreign experience of organizing educational online discussions at universities*. In *Proceedings of the International Scientific-Practical Conference* (pp. 283–286). Petropavlovsk: VI National Guard of the Republic of Kazakhstan.
- Rinekso, A. B., & Muslim, A. B. (2020). Synchronous online discussion: Teaching English in higher education amidst the covid-19 pandemic. *Journal of English Educators Society*, 5(2), 155–162. <https://doi.org/10.21070/jees.v5i2.646>
- Rodriguez, M. A. (2014). Content Analysis as a Method to Assess Online Discussions for Learning. *SAGE Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2158244014559019>
- Schindler, L., & Burkholder, G. (2014). Instructional Design and Facilitation Approaches that Promote Critical Thinking in Asynchronous Online Discussions: A Review of the Literature. *Higher Learning Research Communications*, 4(4), 11–29. <https://doi.org/10.18870/hlrc.v4i4.222>
- Selhorst, A. L., Klein, E., Harrison, J. (2017). Cohort-Specific online discussion experiences: a collaborative and multidisciplinary approach to improving student learning. *Contemporary Issues in Education Research*, 10(4), 241–254.
- Toulmin, S. E. (2003). *The Uses of Argument* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Uvarov, A. Y., Wang, S., Kang, C., Su, X., Cao, P., Jiang, S., Zhang, Y., & Zhu, S. (2019). Problems and prospects of digital transformation of education in Russia and China. In *II Russian-Chinese Conference of Education Researchers “Digital Transformation of Education and Artificial Intelligence”*. Higher School of Economics Publishing House.

УДК 159.99

Разработка и апробация методики диагностики способности студентов к инновационной предпринимательской деятельности «СИНПРЕД»

Мария В. Прохорова¹, Лия А. Козлова², Валентина С. Кравченко³

¹Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

E-mail: personalgerente@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9729-3812>

²Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

E-mail: liyakozlova76@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6792-8888>

³Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского, Нижний Новгород, Россия

E-mail: kvsnf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4182-5784>

DOI: 10.26907/esd.19.2.09

EDN: IZNLDI

Дата поступления: 28 февраля 2023; Дата принятия в печать: 5 февраля 2024

Аннотация

В связи с необходимостью обеспечения экономического роста и конкурентоспособности России актуальным для страны является развитие молодёжного инновационного предпринимательства. Это требует не только реализации соответствующих образовательных программ, но и отбора в них молодых людей на основании эффективной оценки способностей и готовности к созданию бизнеса. Цель исследования – разработать и апробировать психодиагностическую методику, решающую проблему оперативной диагностики способности студентов к инновационному предпринимательству. Тест построен на основе предложенной М. В. Прохоровой, О. Л. Белоконь модели психических детерминант эффективной предпринимательской деятельности, связанной с инновациями. Методика включает в себя: инструкцию; 56 утверждений, согласие с которыми испытуемый выражает по 7-балльной шкале; ключ для обработки первичных данных, нормированные баллы (стены), разработанные для двух групп испытуемых (женщины и мужчины); руководство по обработке и интерпретации результатов диагностики. Для эмпирического обоснования методики использовались выделенные экспертами индикаторы поведения студентов. Проверка дискриминативности, трудности, внутренней согласованности, надёжности теста осуществлялась на выборке из 180 студентов. Выборку для оценки валидности методики составили 152 студента. Для определения факторной структуры теста и его стандартизации использовались результаты опроса 308 студентов. Установлено, что разработанная методика имеет высокий уровень дискриминативности и ретестовой надёжности. Все задания теста согласованы между собой. Шкалы методики имеют достаточный уровень валидности. В ходе апробации теста выявлены значимые различия между женщинами и мужчинами по четырём первичным шкалам: лидерство, креативность, неконформизм, ранний предпринимательский опыт. Полученные различия дополнительно подтверждают дискриминативную способность и критериальную валидность теста, а также задают перспективы научных исследований, выявляющих особенности детерминации и формирования склонности к инновационному предпринимательству, обусловленные полом.

Ключевые слова: способность к инновационному предпринимательству, СИНПРЕД, креативность, внутренняя мотивация, настойчивость в достижении целей, неконформизм, лидерство, организаторские способности, ранний предпринимательский опыт.

Design and Approbation of a Test of Diagnosing Students' Ability to Innovative Entrepreneurial Activity "SINPRED"

Maria Prokhorova¹, Lia Kozlova², Valentina Kravchenko³

¹Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: personalgerente@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9729-3812>

²Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: liyakozlova76@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6792-8888>

³Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

E-mail: kvsfnf@mail.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4182-5784>

DOI: 10.26907/esd.19.2.09

EDN: IZNLDI

Submitted: 28 February 2023; Accepted: 5 February 2024

Abstract

Due to the need to ensure economic growth and improving competitiveness of the Russian economy, the development of youth innovative entrepreneurship is relevant for our country. This requires not only the implementation of appropriate educational programs, but also selection of young people for admission on the basis of an effective assessment of their abilities and readiness to create an innovative business. The goal of the investigation is to design and test psychodiagnostic method that solves the problem of prompt assessment of students' ability to innovative entrepreneurship. The test SINPRED is elaborated on the basis of the authored by Prokhorova and Belokon model of psychic determinants of effective entrepreneurial activity, connected with innovations. The test contains: instruction, 56 statements, the agreement with which the testee expresses on a seven-rank scale; key of primary data processing; normalized points (stems), worked out for two groups of testees (women and men); manual on processing and interpretation of diagnostics results. For empirical foundation of the methodics indices of students' behavior, singled out by 5 experts, are used. Verification of discriminatory power, internal consistency, reliability of the test is carried out on the sampling of 180 students. 152 students comprise the sampling for evaluating of methodics validity. For defining the test factor structure and its standardization the results of 308 students questioning are utilized. It is revealed that the created test possesses a high level of discriminatory power and test-retest reliability. All test assignments are correlated with each other. The scales of the methodics have a sufficient level of validity. During the test approbation significant differences between women and men are unveiled on four primary scales: leadership, creativity, nonconformity, early entrepreneurial experience. The acquired differences additionally confirm discriminatory power and criteria validity of the test, and also indicate perspective of scientific investigations, that uncover peculiarities of determination and molding ability to innovative entrepreneurship, conditioned by sex.

Keywords: ability to innovative entrepreneurship, SINPRED, creativity, intrinsic motivation, constancy of purpose, nonconformity, leadership, organizational abilities, early entrepreneurial experience.

Введение

На заседании Совета по науке и образованию, прошедшем 8 февраля 2023 г., В. В. Путин подчеркнул, что для обеспечения независимости и безопасности России, роста благосостояния наших граждан необходимо «*скорейшее внедрение новых, прорывных разработок*» (Meeting of the Council for Science and Education). Инновационное предпринимательство задаёт импульс экономическому росту не только отдельной организации или отрасли, но и целому государству (Crudu, 2019; Udaltsova, 2022). Выводя на рынок новые продукты и услуги, инновационные предприниматели обеспечивают формирование конкурентоспособного человеческого капитала (Masalimova et al., 2018), способствуют росту отраслей, улучшают социальное и экономическое положение, что положительно влияет на благосостояние общества в целом (Bradley et al., 2021; Gafurov & Vasiliev, 2012). Многогранное понятие инновационного предпринимательства объединяет в себе сразу три важных конструкта: «инновации», «деятельность», «предпринимательство» (Palkina & Palkin, 2015, p. 26).

Особая роль в создании и внедрении инноваций отводится студентам, аспирантам и молодым учёным российских вузов. Задача поиска, подбора и привлечения будущих инновационных предпринимателей из числа студентов и аспирантов представляется весьма сложной (Korchagina et al., 2017). На пути её решения стоит сразу несколько барьеров, которые необходимо преодолеть. Большинство российской молодёжи заинтересовано в работе не во вновь созданных, а в уже действующих и интенсивно развивающихся организациях (Prokhorova, 2022). Ведущим положительным мотивом выступает *стабильная и надёжная работа* (там же), что заведомо противостоит готовности начинать рискованное дело в условиях неопределённости. Студенты преимущественно делают выбор в пользу работы в крупном бизнесе, государственных организациях и силовых структурах (Korchagina et al., 2017). Даже те студенты, которые связывают свои карьерные планы с предпринимательством, намерены сначала получить профессиональный опыт, работая по найму (Butryumova & Slepneva, 2016).

Реализация массовых университетских программ, направленных на формирование предпринимательских знаний, навыков и умений у студентов, как правило, осуществляется без учёта способностей и готовности молодых людей в будущем к созданию собственного инновационного бизнеса (Cheryuk et al., 2022). Таким образом, практика развития инновационного предпринимательства в российских вузах указывает на острую потребность в оперативном проведении психологической оценки способности студентов к инновационному предпринимательству, для чего необходим диагностический инструмент, который будет соответствовать психометрическим требованиям.

Психологами созданы методики, позволяющие диагностировать инновационный потенциал личности: опросник психологической готовности к инновационной деятельности (Krasnoryadtseva et al., 2011); методика КАИМА (Prokhorova & Teregulova, 2014). Разработан опросник, позволяющий оценить психологическую готовность к предпринимательской деятельности (Klochko et al., 2013). Для выявления психологических особенностей студентов создан широкий спектр тестов, большинство из которых направлены на диагностику мотивационно-ценностной сферы респондентов, готовности и адаптации к обучению в вузе и/или профессиональной деятельности. Однако психологических инструментов, позволяющих оценивать *способность к инновационному предпринимательству*, сфокусированных именно на студенческой выборке, к настоящему времени не разработано. Всё вышеизложенное и обусловило *цель данного исследования* – разработать и апробиро-

вать психодиагностический инструмент, позволяющий оперативно оценивать способность студентов к инновационному предпринимательству и соответствующий психометрическим требованиям (дискриминативность, трудность, надёжность, валидность, стандартизация) (Burlachuk, 2008).

Перспективной представляется создание такой методики на основе психологической модели инновационного предпринимательства, разработанной М. В. Прохоровой, О. Л. Белоконой (Prokhorova & Belokon, 2013) с опорой на положение Б. Ф. Ломова о трёх функциях психики (Lomov, 1984). Входящие в модель психические качества разделены на три группы: *когнитивные* (креативность), *регулятивные* (внутренняя мотивация, настойчивость в достижении целей), *коммуникативные (социальные)* (организаторские способности, неконформизм, лидерские способности). Перечисленные детерминанты дополняет качество, которое связано с получением соответствующих знаний, навыков, умений, – *ранний предпринимательский опыт*. Представленная модель позволяет достаточно точно и полно определить поведенческие индикаторы, что необходимо для формулировки заданий теста.

Методология (дизайн) исследования

Участники исследования

Для разработки и апробации методики были сформированы три выборки испытуемых, в которые вошли студенты семи нижегородских вузов. Результаты исследования *выборки 1* ($N_1=180$) применялись для оценки следующих психометрических параметров: дискриминативности опросника, его шкал и отдельных заданий, внутренней согласованности утверждений. В первую выборку вошли 180 студентов, среди которых 108 женщин и 72 мужчины в возрасте от 17 до 25 лет. Результаты исследования *выборки 2* ($N_2=152$) использовались для проверки валидности теста. Во вторую выборку вошли 152 студента, среди которых 78 женщин и 74 мужчины в возрасте от 17 до 26 лет. Результаты опроса *выборки 3* ($N_3=308$) применялись для определения факторной структуры теста и создания тестовых норм. В третью выборку вошли 308 студентов, среди которых 154 женщины и 154 мужчины в возрасте от 17 до 26 лет.

Методика и процедура исследования

Разработанный тест направлен на определение интегрального показателя – *способности студентов к инновационному предпринимательству*. Наименование диагностируемого конструкта легло в основу названия теста – СИНПРЕД. Интегральный показатель определяется как производная от компетенций, детерминирующих успех в предпринимательской деятельности, в соответствии с разработанной автором концептуальной моделью (Prokhorova & Belokon, 2013), которую образуют семь первичных шкал теста. Шесть шкал позволяют оценивать детерминанты трёх сфер психики: познавательной – *креативность*; социальной – *лидерство, неконформизм, организаторские способности*; мотивационно-регуляторной – *внутренняя мотивация, настойчивость в достижении цели*. Седьмая шкала направлена на оценку особенной детерминанты, которая влияет на формирование соответствующих знаний, навыков, умений в детском и подростковом возрасте, – *ранний предпринимательский опыт*.

Методика включает бланк для заполнения испытуемым, ключ, ориентировочные нормы для женщин и мужчин (Приложение 1). Бланк опросника состоит из формуляра общих сведений об испытуемом, инструкции, 56 утверждений. По каждой первичной шкале имеется 8 заданий, среди которых могут быть прямые

и обратные утверждения. Испытуемый оценивает своё согласие с каждым утверждением по семибалльной шкале. Текст утверждений исключает идентификацию по половому признаку. Все формулировки или представлены в первом лице единственного числа, или обезличены. Содержание каждого утверждения отражает наиболее привычные в учебной и научной деятельности студентов ситуации или отсылает испытуемых к их опыту в школьные годы. Для обработки данных используется ключ и таблицы нормированных баллов (стендов).

Этапы разработки и апробации методики

На *первом этапе* на основе анализа учебной и научной деятельности студентов и результатов опроса тех из них, кто открыл собственный бизнес, группой экспертов были выделены поведенческие индикаторы, отражающие предпринимательские компетенции.

На *втором этапе* на основе поведенческих индикаторов была разработана первичная форма опросника, включающая 70 прямых и обратных утверждений: по 10 заданий для оценки каждой компетенции. Утверждения последовательно чередовались по компетенциям. Респонденты оценивали своё согласие или несогласие с каждым утверждением по семибалльной шкале.

На *третьем этапе* на выборке 1 ($N_1=180$) была проведена оценка заданий теста и шкал по показателям дискриминативности и внутренней согласованности, на основе чего была создана вторичная форма теста, в которую вошли 56 утверждений: по 8 заданий для оценки каждой компетенции, согласованных внутри каждой шкалы между собой. Далее производился анализ различительной способности шкал и их согласованности между собой. В заключительной части этого этапа оценивалась дискриминативность всего теста с использованием формулы Л. Фергюсона.

На *четвёртом этапе* на выборке 3 ($N_3=308$) определялась структура теста с помощью факторного анализа (по методу вращения варимакс). В ходе данного этапа исследования наиболее чёткую структуру факторы приобрели при распределении утверждений на пять групп. Три фактора образованы одной компетенцией (креативность, неконформизм, ранний предпринимательский опыт). Два фактора включают по два конструкта соответствующей психической сферы: социальной (лидерские и организаторские способности) и мотивационно-волевой (внутренняя мотивация и настойчивость в достижении целей).

На *пятом этапе* исследования на выборке 1 ($N_1=180$) оценивалась ретестовая надёжность. Респонденты заполняли опросник дважды с интервалом в один месяц. Результаты корреляционного анализа показали тесную связь между первым и вторым тестированием.

На *шестом этапе* исследования на выборке 2 ($N_2=152$) проверялась валидность методики. Для оценки конкурентной валидности (Burlachuk, 2008) был проведён подбор методик, которые в целом или в их отдельных шкалах позволяют полно и точно отразить диагностируемые конструкты. Для проверки валидности шести психических шкал были отобраны четыре методики: 16-факторный личностный опросник Р. Б. Кеттелла в форме С (Karustina, 2004), опросник Мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А. А. Реана (Zamfir, 1983; Rean, 2016), тест Коммуникативных и организаторских способностей (КОС-1) В. В. Синявского и А. Б. Федорошина (Golovey, 1990), тест КАИМА (Prokhorova & Teregulova, 2014). Для оценки валидности шкалы «Ранний предпринимательский опыт», которую невозможно проверить с помощью личностных опросников, применялось интервью «Предпринимательские корни», разработанное на основе биографического метода. 152 испытуемых последовательно выполнили задания всех

пяти психологических методик, включая вновь разрабатываемый опросник, а также ответили на вопросы интервью. Далее определялись сила и валентность связи между шкалами опросника СИНПРЕД и уже апробированных методик.

На *седьмом этапе* исследования на выборке 3 ($N_3=308$) проводилась стандартизация методики. Первоначально оценивались различия в сырых баллах между женской и мужской выборками с использованием параметрического критерия Стьюдента, t . В дальнейшем, основываясь на шкале стенов, разрабатывались ориентировочные нормы для каждого пола. В заключительной части исследования было составлено руководство по обработке результатов тестирования, включающее ключ и ориентировочные нормы для женщин и мужчин.

Результаты

Анализ дискриминативности (различительной способности) заданий

По каждому заданию первичной формы теста, состоящей из 70 утверждений, проводился анализ дискриминативности, для чего использовались результаты обследования испытуемых *выборки 1* ($N_1=180$). Для определения различительной способности пунктов проектируемого теста применялась оценка нормальности распределения с помощью графического способа, а также анализа показателей первичной описательной статистики (соотношения асимметрии, эксцесса и их стандартных ошибок, критерия Колмогорова-Смирнова). В результате были исключены 14 заданий (по два утверждения из каждой шкалы), выборочное распределение ($N_1=180$) которых существенно отличалось от нормального.

Оценка внутренней согласованности (степени однородности) заданий

Для определения внутренней согласованности утверждений в каждой из семи шкал рассчитывался коэффициент альфа Кронбаха. Коэффициент альфа Кронбаха для всех утверждений вторичной формы теста находится в диапазоне от 0,901 до 0,910, т. е. оказался очень высоким, что свидетельствует о согласованности утверждений внутри шкал.

Анализ дискриминативности (различительной способности) шкал

После анализа заданий была произведена оценка различительной способности и их согласованности с итоговым баллом теста. Для оценки различительной способности шкал использовались формула Л. Фергюсона. Коэффициент Фергюсона по всем шкал оказался близок к своему максимальному значению – 1, что отражает их высокую различительную способность.

Оценка внутренней согласованности (степени однородности) теста

Внутренняя согласованность методики определялась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена, r , оценивающего связь между баллом, полученным по отдельной шкале, и тесту в целом. Все коэффициенты корреляции между шкалами и итоговым баллом имеют высокие положительные значения, достоверно значимые ($p<0,01$); для выборки $N_1=180$ критическое значение коэффициента корреляции Спирмена $r_s=0,210$, что свидетельствует о внутренней согласованности теста.

Анализ дискриминативности (различительной способности) теста

Следующим шагом стала проверка дискриминативности всего теста, которая оценивалась с помощью формулы Л. Фергюсона. Полученное значение 0,98 близко к максимальному, т. е. способность психологической методики выявлять различия высокая.

Определение структуры теста

Для выявления шкал второго порядка был проведён факторный анализ с использованием варимакс-вращения. При выполнении факторного анализа использовались результаты обследования испытуемых, входящих в *выборку 3* ($N_3=308$). Наиболее чёткая и простая структура получена при выделении пяти факторов. Первый фактор образован утверждениями, в которых наибольшую нагрузку имеют задания по шкале «ранний предпринимательский опыт». Во втором факторе преобладают утверждения по шкале «нонконформизм». Третий фактор, который условно можно обозначить как «мотивационно-регуляторный», получился за счёт объединения шкал «внутренняя мотивация» и «настойчивость в достижении целей». В четвёртый фактор, который можно назвать «лидерско-организаторские способности», вошли шкалы «лидерство» и «организаторские способности». Пятый фактор образован утверждениями шкалы «креативность». Таким образом, концептуальная модель, включающая в себя семь групп психических качеств и положенная в основу разработки заданий теста, нашла отражение в его факторной структуре.

Оценка надёжности теста

Для проверки надёжности методики использовался ретестовый метод. Временной промежуток между двумя опросами испытуемых, входящих в *выборку 1* ($N_1=180$), составил один месяц. Оценка надёжности утверждений и первичных шкал проводилась с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена, r , посредством которого анализировалась связь между данными в ходе первого и второго опроса ответами испытуемых. Все корреляционные связи оказались положительными, сильными и достоверно значимыми ($p<0.01$); для выборки $N_1=180$ критическое значение коэффициента корреляции Спирмена $r_s=0.210$, что свидетельствует о высокой надёжности инструмента.

Оценка валидности теста

Для проверки конкурентной валидности методики респонденты, входящие в *выборку 2* ($N_2=152$), ответили на задания вновь разрабатываемого теста четырёх описанных выше психодиагностических методик (Golovey, 1990; Kapustina, 2004; Prokhorova & Teregulova, 2014; Rean, 2016; Zamfir, 1983) и вопросы интервью «Предпринимательские корни». Далее проводился расчёт коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Полученные коэффициенты корреляции между семью первичными шкалами вновь разрабатываемого теста и показателями отобранных психодиагностических методик и интервью оказались положительными и достоверно значимыми, что свидетельствует о достаточном уровне валидности вновь разработанной методики.

Стандартизация (разработка норм) теста

На заключительном этапе на *выборке 2* ($N_3=308$) проводилась стандартизация опросника СИНПРЕД. Для обоснования необходимости в дифференцированных тестовых нормах сначала была проверена гипотеза о различии результатов женской ($n=154$) и мужской ($n=154$) выборок с помощью параметрического критерия Стьюдента, t (большие выборки; распределения соответствуют нормальному) (Рисунок 1).

По четырём шкалам («Лидерство», «Креативность», «Нонконформизм», «Ранний предпринимательский опыт») были выявлены достоверно значимые различия между выборками, что привело к решению о целесообразности разработки отдельных норм для женской и мужской выборок.

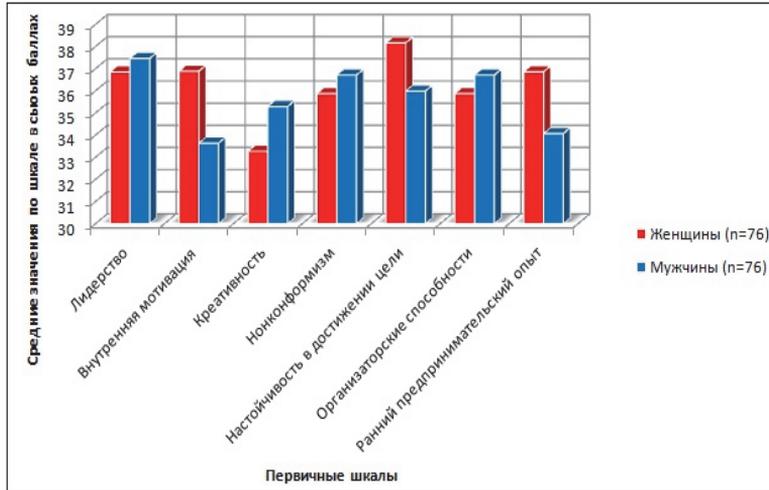


Рисунок 1. Первичные шкалы. Половые различия

По интегральному показателю (Рисунок 2) достоверно значимых различий между женщинами и мужчинами не установлено. Можно предположить, что студенты и того, и другого пола в равной мере могут обладать способностью к инновационному предпринимательству, которая обусловлена разными группами психологических детерминант. Высокий уровень склонности к инновационному предпринимательству женщин обусловлен мотивационно-регуляторными факторами (внутренняя мотивация, настойчивость в достижении цели), а также ранним предпринимательским опытом. Для молодых людей большую роль в формировании склонности к инновационному предпринимательству играют факторы познавательной (креативность) и социальной (лидерство, организаторские способности, нонконформизм) сфер.

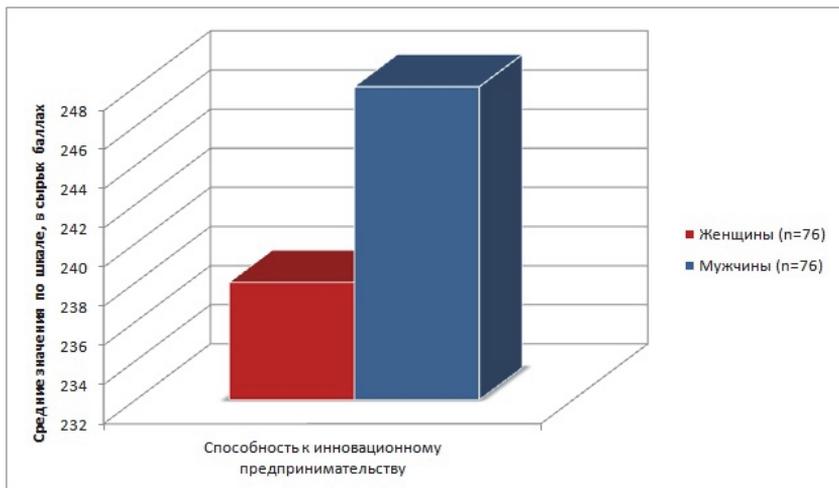


Рисунок 2. Способность к инновационному предпринимательству (интегральный балл). Половые различия

В качестве стандартной шкалы была выбрана шкала стенов (от 1 до 10 баллов; среднее значение $M=5,5$; стандартное отклонение $\delta=2$). Нормированные баллы для женской и мужской выборок представлены в Приложении 2.

Дискуссионные вопросы

В результате проведённого исследования разработана методика, которая позволяет оперативно оценивать способность студентов к инновационному предпринимательству, а также определять уровень выраженности её детерминант: креативности, лидерских и организаторских способностей, внутренней мотивации и настойчивости в достижении целей, неконформизма, раннего предпринимательского опыта. Все разработанные ранее психодиагностические инструменты для данной группы обследуемых (студентов) не давали возможности оперативно определять их способность к инновационному предпринимательству.

Утверждения теста созданы на основе теоретического анализа и выделения поведенческих индикаторов группой экспертов (дедуктивная стратегия конструирования опросников (Burlachuk, 2008)). Шкалы теста показали значимые корреляционные связи с уже апробированными методиками и результатами интервью. По ряду первичных шкал установлены половые различия. Перечисленные выше три пункта свидетельствуют о достаточном уровне валидности теста.

Разработанная семибалльная шкала обеспечивает «достаточное количество градаций ответа» (ibid, p. 154). Проверка первичной формы теста позволила выявить и исключить задания с наименьшей различительной способностью. Вошедшие во вторичную форму теста (Приложение 1) утверждения обладают требуемым уровнем дискриминативности и трудности, а также согласованы между собой внутри семи шкал, в которые эти задания вошли. Все семь первичных шкал имеют необходимый уровень дискриминативности и трудности, а полученные по ним результаты согласуются с итоговым баллом теста. Коэффициент Фергюсона показал высокую различительную способность теста в целом. Повторное тестирование испытуемых на этой выборке установило, что тест надёжен.

При анализе структуры текста с помощью факторного анализа (индуктивная стратегия) первичные шкалы были объединены в пять групп (шкалы второго порядка): креативность, неконформизм, ранний предпринимательский опыт, лидерско-организаторские способности и мотивационно-волевые свойства.

С учётом выявленных половых различий для теста разработаны нормированные баллы, представленные в шкале стенов (Приложение 2), которые вошли в руководство наряду с ключом и рекомендациями по обработке и интерпретации результатов теста (Приложение 3).

При составлении методики учтены основные требования к оформлению теста. Вновь разработанный психодиагностический инструмент имеет уникальное наименование – СИНПРЕД, блок для указания общих сведений об испытуемом, чёткую и понятную инструкцию с описанием 7-балльной оценочной шкалы, 56 утверждений (по 8 заданий для оценки каждого конструкта, последовательно чередуемых) (Приложение 1).

Полученные результаты психометрического исследования ограничены его проведением на выборке студентов нижегородских вузов, что определяет дальнейшие перспективы работы посредством расширения географии респондентов. Кроме того, ограничения накладывает и специфика самой выборки, для которой основной деятельностью является учёба в вузе, а не предпринимательство. Студенты могут сделать только первые шаги в инновационном бизнесе, одерживая победы в профильных конкурсах («УМНИК», «Студенческий стартап», «Старт», «Большая

перемена» и т. п.), выигрывая гранты, необходимые для первых инвестиций в стартапы, что, как правило, случается на старших курсах. Победители этих конкурсов из числа студентов ННГУ по методике «СИНПРЕД» получили итоговые баллы выше среднего. Развитие бизнеса, запущенного в студенческие годы, происходит уже после окончания вуза. Для отслеживания того, как происходит преломление способностей студентов к инновационному предпринимательству, уже после окончания вуза необходимо проводить продолжительное лонгитюдное исследование, что выходит за пределы данной работы.

Установленные в ходе апробации методики различия между женщинами и мужчинами (Рисунок 1) по первичным шкалам представляют научный интерес и являются самостоятельным предметом будущих исследований.

Несмотря на указанные ограничения, разработанный в ходе эмпирического исследования тест можно считать эффективным психометрическим инструментом, поскольку он обладает требуемым уровнем дискриминативности, надёжности, валидности, шкалой интервалов, ориентировочными нормами.

Заключение

В результате проведённого исследования разработан тест, который позволяет диагностировать способность студентов к инновационному предпринимательству, обусловленную психологическими детерминантами (креативность, внутренняя мотивация, настойчивость в достижении целей, неконформизм, лидерство, организаторские способности, ранний предпринимательский опыт), образующими первичные шкалы методики. Среднее время заполнения теста испытуемым составляет 10–20 минут. Наиболее чёткая и простая структура теста получена при выделении пяти факторов: ранний предпринимательский опыт; неконформизм; мотивационно-регуляторный фактор, включающий первичные шкалы «внутренняя мотивация» и «настойчивость в достижении целей»; лидерско-организаторские способности, включающий первичные шкалы «лидерство» и «организаторские способности»; креативность.

Разработанный тест, получивший наименование «СИНПРЕД» (*способность студентов к инновационному предпринимательству*), включает инструкцию, 7-балльную шкалу, 56 заданий. Каждая первичная шкала состоит из 8 утверждений.

Все задания методики согласованы между собой внутри каждой шкалы и обладают различительной способностью. Первичные шкалы также имеют достаточный уровень дискриминативности, а полученные по ним результаты согласуются с интегральным показателем теста – способностью к инновационному предпринимательству. В целом разработанная методика дискриминативна. Тест обладает высоким уровнем надёжности и обеспечивает одни и те же результаты при проведении повторного тестирования. Психодиагностическая методика имеет высокие показатели валидности, позволяющие обоснованно определить способность к инновационному предпринимательству и семь её психологических детерминант. Методика стандартизирована: разработаны дифференцированные по полу (для женщин и мужчин) нормы, которые позволяют переводить «сырые» баллы в стандарты, чтобы осуществлять сравнение полученных данных с генеральной совокупностью и оценками других обследуемых. В руководстве к тесту приводятся рекомендации, каким образом интерпретировать результаты исследования.

Апробация теста помогла выявить достоверные различия между женщинами и мужчинами по четырём первичным шкалам – психологическим детерминантам склонности к инновационному предпринимательству: лидерство, креативность, неконформизм, ранний предпринимательский опыт. Выявленные различия ещё

раз подтверждают дискриминативную способность и концептуальную валидность методики, а также обозначают перспективы научных исследований, обусловленных половыми различиями в психической детерминации склонности к инновационному предпринимательству.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Список литературы

- Бурлачук, Л. Ф. Психодиагностика: учебник для вузов. – СПб: Питер, 2008. – 378 с.
- Бутрюмова, Н. Н., Слепнёва, Ю. Н. Вовлечение студентов в инновационное предпринимательство: опыт НИУ-ВШЭ – Нижний Новгород // Вестник Санкт-Петербургского университета. Менеджмент. – 2016. – №1. – С.91–124.
- Гафуров, И. Р., Васильев, В. Л. Задачи инновационного развития России и мировой рейтинг конкурентоспособности // Инновации. – 2012. – № 4(162). – С. 81–93.
- Головей, Л. А. Оценка коммуникативных и организаторских склонностей в процессе первичной профконсультации / под ред. А. А. Крыловой (ред.) // Практикум по экспериментальной и прикладной психологии: учебное пособие. – Л.: ЛГУ, 1990. – С. 112–117.
- Замфир, К. Удовлетворённость трудом. Мнение социолога. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
- Заседание Совета по науке и образованию [Электронный ресурс]: URL: www.kremlin.ru/events/president/news/70473 (дата обращения: 16.02.2023).
- Капустина, А. Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – М.: Речь, 2004. – 97 с.
- Клочко, В. Е., Краснорядцева, О. М., Мацута, В. В., Подойницина, М. А., Стариченко, О. Н., Чучалова, О. Н. Психодиагностические технологии выявления потенциала инновационности и одаренности молодежи: учеб. пособие – Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2013. – 172 с.
- Корчагина, И. В., Рогова, К. В., Корчагина, Р. Л. Вовлечение российского студенчества в современное инновационное предпринимательство // Российское предпринимательство. – 2017. – Т. 18. – № 16. – С. 2301–2316. – DOI:10.18334/rp.18.16.38218
- Краснорядцева, О. М., Баланев, Д. Ю., Шеглова, Э. А. Диагностические возможности опросника «Психологическая готовность к инновационной деятельности» // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С.164–175.
- Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 443 с.
- Масалимова, А. Р., Вакс, В. Б., Квон, Г. М. Влияние инновационных технологий на формирование профессиональных компетенций студентов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – №9. – С. 787–798. – DOI:10.24422/MCITO.2018.9.16656
- Палкина, М. В., Палкин, А. Ю. Инновационное предпринимательство: понятие и специфика // Инновационное развитие экономики. – 2015. – № 6(30). – С. 22–27.
- Прохорова, М. В. Мотивационные характеристики трудовой деятельности работников в эпоху молодости // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2022. – Т. 41. – С. 47–59. – DOI:10.26516/2304-1226.2022.41.47
- Прохорова, М. В., Белокоп, О. Л. Психические детерминанты эффективной предпринимательской деятельности // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2013. – №5(1). – С. 396–402.
- Прохорова, М. В., Терегулова, А. Д. Диагностика адапторско-инноваторского когнитивного стиля // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. – 2014. – №2(1). – С. 400–406.
- Реан, А. А. Психология личности. – СПб.: Питер, 2016. – 286 с.
- Удальцова, Н. Л. Инновационное предпринимательство и стратегия развития инновационных компаний // Вопросы инновационной экономики. – 2022. – Т. 12. – №1. – С. 259–276. – DOI:10.18334/vinec.12.1.114176
- Чепьюк, О. Р., Бедный, А. Б., Плехова, Ю. О. Предпринимательское образование в исследовательском университете // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского.

- Серия: Социальные науки. – 2022. – № 2(66). – С. 157–163. – DOI:10.52452/18115942_2022_2_157
- Bradley, S. W., Kim, P. H., Klein, P. G., McMullen, J. S., Wennberg, K. Policy for innovative entrepreneurship: institutions, interventions, and societal challenges // *Strategic Entrepreneurship Journal*. – 2021. – Vol. 15. – No. 2. – P. 167–184. – DOI:10.1002/sej.1395
- Crudu, R. The Role of Innovative Entrepreneurship in the Economic Development of EU Member Countries // *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation (JEMI)*. – 2019. – Vol. 15. – No. 1. – P. 35–60. – DOI:10.7341/20191512

References

- Bradley, S. W., Kim, P. H., Klein, P. G., McMullen, J. S., & Wennberg, K. (2021). Policy for innovative entrepreneurship: institutions, interventions, and societal challenges. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 15(2), 167–184. <https://doi.org/10.1002/sej.1395>
- Burlachuk, L. F. (2008). *Psychodiagnostics: A textbook for universities*. Piter.
- Butryumova, N. N., & Slepneva, Yu. N. (2016). Students involvement in innovation entrepreneurship: Experience of the higher school of economics in Nizhny Novgorod. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Menedzhment – Vestnik of Saint Peterburg university. Management*, 1, 91–124.
- Chepyuk, O. R., Bedny, A. B., & Plekhova, Yu. O. (2022). Entrepreneurship education in a research university. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki – Vestnik of Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod. Series: Social Sciences*, 2(66), 157–163. https://doi.org/10.52452/18115942_2022_2_157
- Crudu, R. (2019). The Role of Innovative Entrepreneurship in the Economic Development of EU Member Countries. *Journal of Entrepreneurship, Management and Innovation (JEMI)*, 15(1), 35–60. <https://doi.org/10.7341/20191512>
- Gafurov, I. R., & Vasiliev, V. L. (2012). Challenges of innovative development of Russia and global competitiveness ranking. *Innovations*, 4(162), 81–93.
- Golovey, L. A. (1990). Evaluation of communicative and organizational inclinations in the process of primary professional consultation. In A. A. Krylova (Ed.), *Workshop on experimental and applied psychology* (pp. 112–117). LSU.
- Kapustina, A. N. (2004). *Multifactorial personality technique of R. Kettell*. Rech.
- Klochko, V. E., Krasnoryadtseva, O. M., Matsuta, V. V., Podoynitsina, M. A., Starichenko, O. N., & Chuchalova, O. N. (2013). *Psychodiagnostic technologies for identifying the potential of innovation and giftedness of youth: textbook*. Tomsk State University Publishing House.
- Korchagina, I. V., Rogova, K. V., & Korchagin, R. L. (2017). Involvement of Russian students in modern innovative entrepreneurship. *Rossijskoe predprinimatel'stvo – Russian Journal of Entrepreneurship*, 18(16), 2301–2316. <https://doi.org/10.18334/rp.18.16.38218>
- Krasnoryadtseva, O. M., Balanev, E. A., & Sheglova, E. A. (2011). Diagnostic possibilities of questionnaire “Psychological preparedness for innovative activity”. *Sibirskij psihologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 40, 164–175.
- Lomov, B. F. (1984). *Methodological and theoretical problems of psychology*. Nauka.
- Masalimova, A. R., Vaks, V. B., & Kvan, G. M. (2018). Innovative technologies influence on students' professional competencies formation. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal «Koncept» – Scientific and methodological electronic journal “Koncept”*, 9, 787–798. <https://doi.org/10.24422/MCITO.2018.9.16656>
- Meeting of the Council for Science and Education. Retrieved February 16, 2023, from www.kremlin.ru/events/president/news/70473
- Palkina, M. V., & Palkin, A. Yu. (2015). Innovative entrepreneurship: concept and specifics. *Innovacionnoe razvitie jekonomiki – Innovative Development of the Economy*, 6(30), 22–27.
- Prokhorova, M. V. (2022). Motivational characteristics of work motivation of employees in the epoch juvenility. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya “Psychologia” – The Bulletin of the Irkutsk State University. Series “Psychology”*, 41, 47–59. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.41.47>
- Prokhorova, M. V., & Belokon, O. L. (2013). Psychic determinants of effective business activity. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 5(1), 396–402.

- Prokhorova, M. V., & Teregulova, A. D. (2014). Diagnostics of the adaptive-innovative cognitive style. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2(1), 400–406.
- Rean, A. A (2016). *Psychology of Personality*. Piter.
- Udaltsova, N. L. (2022). Innovative Entrepreneurship and Innovative Companies' Development Strategy. *Voprosy innovacionnoj jekonomiki – Russian Journal of Innovation Economics*, 12(1), 259–276. <https://doi.org/10.18334/vinec.12.1.114176>
- Zamfir, K. (1983). *Job satisfaction: sociologist's opinion*. Politizdat.

Опросник «СИНПРЕД»

Дорогой студент!
Данное тестирование поможет оценить Вашу способность к предпринимательской деятельности.

Сообщите о себе сведения, которые понадобятся для обработки данных:

Фамилия, имя			
Возраст (количество полных лет)			
E-mail			
Направление подготовки (специальность)			
Уровень получаемого образования (подчеркнуть или сделать заливку)	Бакалавр	Специалист	Магистр
Курс обучения			
Даю согласие на обработку данных (подчеркнуть или сделать заливку)	Да	Нет	

ИНСТРУКЦИЯ

Перед Вами ряд утверждений. Они касаются некоторых сторон Вашей жизни, учёбы, характера, привычек, поведения в детстве. Внимательно прочитайте каждое утверждение и оцените степень своего согласия или несогласия с ним по следующей шкале:

- Полностью не согласен
- Не согласен
- Скорее не согласен, чем согласен
- Нечто среднее
- Скорее согласен, чем не согласен
- Согласен
- Полностью согласен

Выберите наиболее подходящий вариант ответа и поставьте «галочку» или сделайте заливку в соответствующей ячейке. Не задумывайтесь долго над ответами. Укажите тот вариант ответа, который первым пришёл Вам в голову.

№ n/n	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Нечто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
1	Я прикладываю все усилия, чтобы завоевать авторитет или добиться успеха при выполнении проекта							
2	Я пропускаю те занятия, на сдачу зачёта или экзамена по которым не влияет посещение							
3	По любой теме, которая обсуждается на занятиях, я всегда стараюсь иметь свою точку зрения							

№ n/n	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Ничто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
4	В обычной жизни и во время учёбы я придерживаюсь исключительно своего мнения и крайне редко изменяю своим принципам							
5	Часто я сначала собираюсь начать подготовку к семинарским или практическим занятиям, выполнению научной работы, а потом откладываю свои планы до лучших времён							
6	Я избегаю тех ситуаций, в которых мне надо отвечать за других людей							
7	В детстве мной использовались все доступные способы заработка денег (сдача макулатуры и бутылок, помощь по хозяйству за плату, продажа ненужных личных вещей, раздача листовок)							
8	Обычно я избегаю ситуаций, в которых мне надо принимать решения за других людей							
9	Я часто выполняю дополнительные задания по тому или иному предмету, потому что мне доставляет удовольствие искать и изучать новую информацию, разбираться в проблемах, получать новые знания, приобретать новые навыки и умения							
10	В ходе выполнения самостоятельной работы я нахожу интересные примеры для своих ответов на семинарах, развиваю идею авторов статей или учебников, формулирую собственные выводы по учебному материалу							
11	Я пытаюсь отстаивать свою точку зрения, но чаще всего сдаю под давлением большинства однокурсников, преподавателей или сотрудников деканата							
12	Большинство учебных заданий и научную работу я выполняю в срок и получаю высокие оценки							
13	Иногда я хочу участвовать в организации каких-либо мероприятий, и у меня есть свои идеи, но я не могу донести их до остальных							
14	В детстве мне поручали покупку продуктов для семьи и оплату коммунальных услуг и разрешали оставлять сдачу себе							

№ п/п	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Ничто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
15	Среди студентов я пользуюсь авторитетом, и они прислушиваются к моему мнению; если у нас что-то не получается, то я беру ответственность на себя							
16	При выполнении научной работы я жду напоминания научного руководителя, чтобы приступить к исследованиям							
17	Если в течение учебного дня приходится изучать несколько разных дисциплин, то я легко выделяю в каждой из них главное, встраиваю новые знания в систему, использую принципы и подходы одной науки, чтобы лучше понять другую							
18	Обычно я придерживаюсь установленного порядка и норм, мнения большинства членов своей группы							
19	Я четко планирую свою учебную и научную работу, распределяю свои силы на продолжительный отрезок времени, придерживаюсь своего плана, невзирая на внешние обстоятельства, настроение или самочувствие							
20	Когда надо организовать какое-то мероприятие, провести собрание, то я обычно берусь за это дело							
21	В детстве мои родители всегда знали, сколько у меня было карманных денег							
22	Я часто объединяю в команду несколько студентов, чтобы участвовать в соревнованиях, конкурсах, выполнять учебные задания или научную работу							
23	После лекций, семинаров или практических занятий я задерживаю преподавателя своими вопросами, потому что мне хочется узнать как можно больше							
24	Иногда мои мысли опережают изложение учебного материала, и я начинаю самостоятельно осваивать нужную тему							
25	Установленные порядки, нормы, традиции, законы меня тяготят							
26	Каждую следующую цель я ставлю выше той, которая мной уже достигнута							

№ n/n	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Ничто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
27	Если от меня требуется организовать для участия в каких-то мероприятиях других студентов, то я отказываюсь							
28	В детстве у меня был опыт придумывания целых схем для того, чтобы заработать деньги, в которые мне удавалось вовлечь моих сверстников, а иногда и взрослых людей							
29	Я обычно являюсь рядовым членом команды, следую советам или инструкциям тех студентов, которые готовы принимать на себя ответственность							
30	При выполнении научной работы я ограничиваюсь только тем, что необходимо, чтобы получить удовлетворительную отметку							
31	Я стараюсь апробировать новые методы и технологии при выполнении любой научной работы							
32	Из-за своей принципиальности мне часто приходилось попадать в конфликтные ситуации, но я об этом не жалею							
33	Планирование собственного расписания мне даётся с трудом; мне трудно определить, что и когда нужно сделать для достижения результата							
34	Я уверенно и быстро определяю, что требуется для успешного решения задачи, ищу ресурсы, с учётом желаний и возможностей каждого члена группы распределяю обязанности и контролирую их выполнение							
35	Статьи об историях успеха богатейших людей планеты были источником моих детских бизнес-идей, которые сразу же находили применение на практике							
36	Я следую тем решениям, которые уже приняли близкие мне люди, друзья, однокурсники							
37	При первой же возможности я возвращаюсь к выполнению своей научной работы, часто остаюсь на кафедре или в лаборатории после занятий							

№ п/п	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Ничто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
38	Преподаватели и однокурсники часто обращаются ко мне, когда требуется найти нестандартное решение							
39	В любой ситуации я придерживаюсь исключительно своих принципов и взглядов, чётко и последовательно отстаиваю свою точку зрения, даже если остальные члены группы советуют поступить иначе							
40	Я просматриваю дополнительные варианты выполнения задания, анализирую пути и время, необходимое для достижения цели в каждом варианте							
41	Если мне приходится организовывать мероприятия, то я испытываю трудности при распределении полномочий и обязанностей между студентами, поэтому мне проще обойтись собственными силами							
42	Заработанные мной в детстве деньги использовались для покупки нужных вещей или снова вкладывались в дело							
43	При поддержке единомышленников я могу реализовать собственный проект, воплотив свои идеи от начала до конца							
44	При выполнении самостоятельной работы я использую первый найденный в Интернете ресурс, который соответствует моему поисковому запросу, не вдаваясь в подробности, о чём этот материал							
45	При выполнении научно-исследовательской работы я сначала формулирую свою концепцию, проектирую собственные технологии, разрабатываю новые методики, а потом уже сверяю свои мысли и подходы с тем, что создано в науке							
46	В ходе обучения во всех ситуациях я придерживаюсь точки зрения преподавателя, научного руководителя или администрации вуза							
47	Я анализирую результаты каждой сессии и свою текущую успеваемость, знаю упущения и недостатки, которые препятствуют достижению цели							

№ n/n	Утверждения	Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен, чем согласен	Ничто среднее	Скорее согласен, чем не согласен	Согласен	Полностью согласен
48	Обычно мне достаточно легко удаётся распределять ответственность и полномочия между студентами, ставить задачи и контролировать их выполнение							
49	Все мои каникулы в старших классах школы мне удалось накопить небольшой капитал							
50	При необходимости я отстаиваю интересы своей команды перед комиссиями, судьями, жюри, преподавателями или соперниками							
51	По тем предметам, которые мне интересны, я готовлюсь и выступаю на семинарах, даже если это никак не влияет на мою успеваемость							
52	При подготовке к семинарским или практическим занятиям я могу предложить несколько вариантов изложения темы или решения задачи							
53	Я прислушиваюсь к мнению большинства студентов, а также руководствуюсь нормами и правилами, установленными в нашей группе							
54	Если у меня не получается быстро решить задачу, найти нужную информацию по заданной теме, то я не буду продолжать подготовку к практическим занятиям или семинару							
55	Мне легко удаётся организовывать других людей и нравится это делать							
56	Необходимые покупки в детстве мне всегда делали родители или близкие люди. Если они не соглашались с моими желаниями, то приходилось дожидаться следующей возможности							

Спасибо за работу!

Обработка результатов тестирования

Для обработки результатов тестирования используется ключ, который включает семь первичных и одну вторичную шкалу. В шкалах «лидерство», «внутренняя мотивация», «нонконформизм», «настойчивость в достижении целей», «организаторские способности», «ранний предпринимательский опыт» имеются прямые и обратные утверждения. Для определения итогового балла по каждой первичной шкале (1) надо перенести в соответствующую строку сырые баллы, поставленные каждым испытуемым по прямым (2) и обратным (3) утверждениям. Сырые баллы по утверждениям рассчитываются следующим образом:

<i>Прямая шкала</i>		<i>Обратная шкала</i>	
<i>Оценка испытуемого</i>	<i>Сырой балл</i>	<i>Оценка испытуемого</i>	<i>Сырой балл</i>
Полностью не согласен	1	Полностью согласен	7
Не согласен	2	Согласен	6
Скорее не согласен, чем согласен	3	Скорее согласен, чем не согласен	5
Нечто среднее	4	Нечто среднее	4
Скорее согласен, чем не согласен	5	Скорее не согласен, чем согласен	3
Согласен	6	Не согласен	2
Полностью согласен	7	Полностью не согласен	1

Минимальная сумма сырых баллов по каждой первичной шкале составляет 8, максимальная сумма сырых баллов по каждой первичной шкале равна 56. С помощью таблиц нормированных баллов первичных шкал для женщин и мужчин следует определить соответствующий сумме сырых баллов (5) стень (6) и указать его в нужном столбце.

Для определения итогового балла по вторичной шкале надо перенести суммы сырых баллов, полученных по каждой первичной шкале, в соответствующую ячейку. Далее следует рассчитать сумму сырых баллов по вторичной шкале «инновационное предпринимательство». Минимальная сумма баллов составляет 56, максимальная – 392.

С помощью общих для женщин и мужчин таблиц ориентировочных норм следует определить соответствующий стень по шкале «инновационное предпринимательство» и занести его в соответствующую ячейку. Данное значение отражает способность студента к инновационному предпринимательству.

Ключ к опроснику «СИНПРЕД»

1	2	3	4	5	6
Наименование шкалы	Прямые утверждения	Обратные утверждения	Сырые баллы	Сумма сырых баллов	Стен
Лидерство (ЛД)	1, 15, 22, 43, 50	8, 29, 36		ЛД =	
Внутренняя мотивация (ВМ)	9, 23, 37, 51	2, 16, 30, 44		ВМ =	
Креативность (КР)	3, 10, 17, 24, 31, 38, 45, 52			КР =	
Нонконформизм (НК)	4, 25, 32, 39	11, 18, 46, 53		НК =	
Настойчивость в достижении цели (НЦ)	12, 19, 26, 40, 47	5, 33, 54		НЦ =	
Организаторские способности (ОС)	20, 34, 48, 55	6, 13, 27, 41		ОС =	
Ранний предпринимательский опыт (РПО)	7, 14, 28, 35, 42, 49	21, 56		РПО	
Способность к инновационному предпринимательству (СИНПРЕД)	ЛД, ВМ, КР, НК, НЦ, ОС, РПО			СИНПРЕД =	

Таблица 1. Нормированные баллы первичных шкал (женщины)δ

Первичная шкала	Лидерство	Внутренняя мотивация	Креативность	Нонконформизм	Настойчивость в достижении цели	Организаторские способности	Ранний предпринимательский опыт
	М = 34; δ = 7	М = 35; δ = 7	М = 31; δ = 7	М = 35; δ = 7	М = 36; δ = 7	М = 34; δ = 7	М = 35; δ = 7
Стен							
1	8 ÷ 19	8 ÷ 20	8 ÷ 18	8 ÷ 21	8 ÷ 21	8 ÷ 19	8 ÷ 16
2	20 ÷ 23	21 ÷ 25	19 ÷ 21	22 ÷ 25	22 ÷ 25	20 ÷ 23	17 ÷ 20
3	24 ÷ 26	26 ÷ 27	22 ÷ 24	26 ÷ 28	26 ÷ 27	24 ÷ 26	21 ÷ 23
4	27 ÷ 30	28 ÷ 31	25 ÷ 27	29 ÷ 35	28 ÷ 31	27 ÷ 30	24 ÷ 27
5	31 ÷ 34	32 ÷ 35	28 ÷ 31	36	32 ÷ 35	31 ÷ 34	28 ÷ 31
6	35 ÷ 37	36 ÷ 38	32 ÷ 34	37 ÷ 39	36 ÷ 38	35 ÷ 37	32 ÷ 34
7	38 ÷ 41	39 ÷ 42	35 ÷ 37	40 ÷ 43	39 ÷ 42	38 ÷ 41	35 ÷ 38
8	42 ÷ 44	43 ÷ 45	38 ÷ 40	44 ÷ 46	43 ÷ 46	42 ÷ 44	39 ÷ 41
9	45 ÷ 48	46 ÷ 49	41 ÷ 43	47 ÷ 50	47 ÷ 49	45 ÷ 50	42 ÷ 45
10	49 ÷ 56	50 ÷ 56	44 ÷ 56	51 ÷ 56	50 ÷ 56	51 ÷ 56	46 ÷ 56

Примечание. М – среднее значение, δ – стандартное отклонение.

Таблица 2. Нормированные баллы первичных шкал (мужчины)

Первичная шкала	Лидерство	Внутренняя мотивация	Креативность	Нонконформизм	Настойчивость в достижении цели	Организаторские способности	Ранний предпринимательский опыт
	М = 36; δ = 7	М = 34; δ = 7	М = 33; δ = 7	М = 38; δ = 6	М = 35; δ = 8	М = 35; δ = 7	М = 33; δ = 8
Стен							
1	8 ÷ 21	8 ÷ 19	8 ÷ 18	8 ÷ 25	8 ÷ 21	8 ÷ 20	8 ÷ 16
2	22 ÷ 25	20 ÷ 23	19 ÷ 22	26 ÷ 28	22 ÷ 25	21 ÷ 24	17 ÷ 20
3	26 ÷ 28	24 ÷ 25	23 ÷ 25	29 ÷ 31	26 ÷ 28	25 ÷ 27	21 ÷ 24
4	29 ÷ 32	26 ÷ 29	26 ÷ 30	32 ÷ 34	29 ÷ 32	28 ÷ 31	25 ÷ 28
5	33 ÷ 36	30 ÷ 33	31 ÷ 33	35 ÷ 38	33 ÷ 36	32 ÷ 35	29 ÷ 33
6	37 ÷ 39	34 ÷ 36	34 ÷ 38	39 ÷ 41	37 ÷ 39	36 ÷ 38	34 ÷ 37
7	40 ÷ 43	37 ÷ 40	39 ÷ 42	42 ÷ 44	40 ÷ 43	39 ÷ 42	38 ÷ 41
8	44 ÷ 46	41 ÷ 43	43 ÷ 45	45 ÷ 47	44 ÷ 46	43 ÷ 45	42 ÷ 45
9	47 ÷ 50	44 ÷ 47	46 ÷ 49	48 ÷ 50	47 ÷ 50	46 ÷ 49	46 ÷ 49
10	51 ÷ 56	48 ÷ 56	50 ÷ 56	51 ÷ 56	51 ÷ 56	50 ÷ 56	50 ÷ 56

Примечание. М – среднее значение, δ – стандартное отклонение.

Таблица 3. Нормированные баллы по интегральному показателю «Способность к инновационному предпринимательству» (женщины и мужчины)

Пол	Женщины	Мужчины
	М = 238; δ = 33	М = 244; δ = 34
Стен		
1	56 ÷ 171	56 ÷ 175
2	172 ÷ 188	176 ÷ 192
3	189 ÷ 204	193 ÷ 209
4	205 ÷ 221	210 ÷ 226
5	222 ÷ 238	227 ÷ 244
6	239 ÷ 254	245 ÷ 261
7	255 ÷ 271	262 ÷ 278
8	272 ÷ 287	279 ÷ 294
9	288 ÷ 304	295 ÷ 312
10	305 ÷ 392	313 ÷ 392

Примечание. М – среднее значение, δ – стандартное отклонение.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ

Уровень выраженности нормированных баллов, полученных испытуемым по первичным и вторичным шкалам, характеризуется следующим образом: 1 – очень низкий; 2 – низкий; 3 – ниже среднего; 4 – умеренно ниже среднего; 5 – средний; 6 – средний; 7 – умеренно выше среднего; 8 – выше среднего; 9 – высокий; 10 – очень высокий.

Обсуждение результатов тестирования начинается с интерпретации интегрального показателя «Способность к инновационному предпринимательству» (интегральный показатель), а в дальнейшем переходит к анализу психологических детерминант (первичные шкалы), которые определяют успех в инновационном предпринимательстве (Таблица 4).

Таблица 4. Интерпретация результатов тестирования

Шкала/ Интегральный показатель	Значение высокого балла
Интегральный показатель	
Способность к инновационному предпринимательству	Психологическая особенность, отражающая высокую вероятность успеха в создании и ведении собственного бизнеса, отдельных его направлений или проектов с целью извлечения прибыли за счёт инновационных решений
Первичные шкалы	
Лидерство	Высокий уровень способности повлиять на других людей или группы, направляя их на достижение общей цели, вдохновлять и вести за собой
Внутренняя мотивация	Высокий уровень побуждения и сосредоточенности на содержании и процессе работы и/или учёбы, получение удовольствия от выполняемой деятельности
Креативность	Высокий уровень способности генерировать принципиально новые идеи во всех сферах жизнедеятельности
Нонконформизм	Высокий уровень готовности и стремления действовать в соответствии с собственными нормами и принципами, невзирая на мнение большинства или авторитетов
Настойчивость в достижении цели	Высокий уровень способности добиваться поставленной цели в любых обстоятельствах, преодолевая внешние и внутренние трудности, твёрдость и последовательность действий, ведущих к достижению цели
Организаторские способности	Высокий уровень способностей правильно ставить задачу, планировать деятельность свою и других людей, распределять обязанности, координировать и контролировать исполнение
Ранний предпринимательский опыт	Продолжительный и разнообразный опыт ведения деятельности, направленной на извлечение прибыли из производства и/или продажи товаров и услуг в детстве и/или подростковом возрасте

УДК 316

«Распаковка» агентности в школьном проекте: перспективы участвующего подхода

Маргарита Р. Хуснутдинова¹, Александра Г. Филипова²

¹ *Московский государственный психолого-педагогический университет, Москва, Россия*

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>

² *Владивостокский государственный университет, Владивосток, Россия;*

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,

Санкт-Петербург, Россия

E-mail: alexandra.filipova77@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

DOI: 10.26907/esd.19.2.10

EDN: KDYMGG

Дата поступления: 28 августа 2023; Дата принятия в печать: 15 мая 2024

Аннотация

Проектная работа стала неотъемлемым атрибутом школьной повседневности. Она обладает большим потенциалом для развития агентности учащихся. Несмотря на декларацию значимости прав ребенка в отношении действий в своих интересах, малоизученно как именно они воплощаются. В статье исследованы возможности участвующего подхода социологии детства в раскрытии агентности участников проектной деятельности в школе.

Агентность понимается как составляющая социальных отношений, посредством которой субъекты достигают поставленной цели в рамках существующих структур, трансформируют эти структуры и создают новые социальные нормы, культурные практики. Исследовательская модель сформирована на основе принципов участвующей методологии и концепции интерпретирующего воспроизводства У. Корсаро. Выделены три группы переменных: субъектность ребенка, баланс власти между ребенком и взрослым, совместное творчество участников.

Эмпирической основой является кейс «Зеленая школа», реализованный онлайн с участием пяти школьников и одного учителя из Хабаровского края. Использован подход монографического анализа «случая» (case-study), применена стратегия смешивания методов: наблюдение, интервью, фокус-группа, анализ текстов.

Раскрытие агентности ребенка возможно в пространстве «равного участия», где учащийся и учитель являются соучастниками, соисследователями. Ребенок максимально проявляет себя в свободном выборе, получает личный опыт в процессе принятых решений. Ответственность возникает не как «должное», а как мотивация к познанию: «как можно сделать, чтобы получилось лучше».

Результаты работы могут быть использованы педагогами в организации проектно-исследовательской деятельности учащихся с применением социологических методов, адаптированных к исследованию детей.

Ключевые слова: агентность ребенка, проектная деятельность в школе, социология детства, участвующий подход, учащийся, детство, креативность, уважительное отношение к ребенку.

“Unpacking” Agency in the School Project: Prospects for a Participatory Approach

Margarita Khusnutdinova¹, Alexandra Filipova²

¹ *Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia*

E-mail: husnutdinovaMR@mgppu.ru

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7688-0230>

² *Vladivostok State University, Vladivostok, Russia; Herzen University, St. Petersburg, Russia*

E-mail: alexandra.filipova77@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7475-1961>

DOI: 10.26907/esd.19.2.10

EDN: KDYMGG

Submitted: 28 August 2023; Accepted: 15 May 2024

Abstract

School has become more project-oriented. There is tremendous potential for student agency here. Children's agency can be revealed through a participatory approach to childhood sociology.

The analysis model is based on the principles of participatory methodology and interpretive reproduction by Corsaro. Three groups of variables are identified: the subjectivity of the child, the balance of power between the child and the adult, and the joint creativity of the participants.

The empirical basis of the study is the “Green School” case, implemented online with the participation of five schoolchildren and one teacher from the Khabarovsk Territory. Observation, interviews, focus groups, and text analysis were used for the monographic analysis of the “case”.

In a space of “equal participation”, where students and a teacher are co-participants and co-researchers, children's agency can be disclosed. Children maximally express themselves through free choice, gaining personal experience in the process of making decisions. Responsibility arises not as an “obligation”, but as a motivation for learning: “how can we do it to make it better”. The results of this work can be used by educators in organizing project-based research activities for students, utilizing sociological methods adapted to the study of children.

Keywords: child's agency, project activity in school, sociology of childhood, participating approach, pupil, childhood, creativity, respect for the child.

Введение

Проектная деятельность постепенно вошла в школьную повседневность с 2010 г. в ходе внедрения ФГОС основного общего образования (Приказ Минобрнауки России, 2010)¹. Школьные проекты – это возможность для развития самостоятельности и агентности детей. Посредством проектной деятельности может быть реализована «распаковка школы», когда школа из единственного места образования превращается в элемент множественного пространства, состоящего из разнообразных образовательных сервисов, а школьная структура из строго регламентированного института трансформируется в пространство выбора (школьникам предоставляется индивидуальный учебный план, появляются новые профессио-

¹ Под проектной деятельностью понимается реализация обучающимися исследования по решению научной, лично и социально значимой проблемы. Данное определение сформулировано нами на основе следующего текста из ФГОС ООО в п. 18: «Формирование у обучающихся основ культуры исследовательской и проектной деятельности и навыков разработки, реализации и общественной презентации обучающимися результатов исследования, предметного или межпредметного учебного проекта, направленного на решение научной, лично и (или) социально значимой проблемы» (Order of the Ministry of Education and Science of Russia, 2010).

нальные позиции, обеспечивающие горизонтальную коммуникацию с ребенком) (Polivanova & Bochaver, 2022). Проектная работа предполагает совершенно иной подход к работе с ребенком по сравнению со школьным уроком. Современные педагоги в большинстве своем не имеют необходимой для этого компетенции и продолжают действовать по привычным коммуникативным моделям руководящего и доминирующего взрослого (Temin, 2022). Это проявляется в инициации проекта взрослым, в отстранении учащихся от принятия решений и представления результатов, в необоснованной критике. В итоге дети чувствуют отчуждение, могут проявлять протест.

Сегодня активно развиваются конкурсы школьных проектов, но учащимся не всегда удается раскрыть и реализовать самостоятельность в ходе участия. Особенно это актуально для конкурсов с участием младших школьников (Kupryashkina, 2022). Родители и учителя из «лучших побуждений» стремятся помочь, но в итоге аутентичный детский голос вытесняется образом «хорошего взрослого».

Общественная декларация прав ребенка на равное и уважительное отношение часто остается на уровне «лозунгов» – в реальных поступках взрослых (особенно учителей) это пока еще не воплотилось. «Современный общественно-политический дискурс участия – это дискурс квазиучастия, когда все взрослые участники соглашаются со значимостью выражения детьми собственного мнения, но на деле дальше выражения мнения дело не идет» (Filipova & Bukhtiyarova, 2022, p. 24).

В этих условиях встают вопросы о том, как научиться принимать самостоятельность, субъектность ребенка? Как сформировать мировоззрение взрослых, где детское является ценным? Как научиться понимать ребенка и действовать в его интересах, а не «причинять добро»?

Ресурсом может стать участвующий подход социологии детства. В его основе – гуманистическая идея о равноправии, социальной справедливости. Дети включаются на равных со взрослыми в исследовательский процесс, становятся соучастниками создания результата (Alderson, 2001). Таким образом, ребенку предоставляется право на участие в принятии решений, касающихся его интересов (Matthews, 2007) и признается наличие компетенций в понимании самого себя, своих интересов (Christensen & James, 2001). Это формирует пространство «этической симметрии» между взрослыми и детьми (Christensen & Prout, 2002), что способствует созданию благоприятной среды для раскрытия субъектности и агентности ребенка. Подчеркнем: «для раскрытия», а не для формирования, так как в термине «формирование» заключается смысл специальных методов воздействия, особого воспитания.

Принципы, необходимые для максимального раскрытия самостоятельности ребенка в проектной деятельности, напрямую связаны с предоставлением *права ребенка на участие*. В модели соучастия ученик и учитель выходят на уровень творчества, самореализации. Они становятся со-творцами и источником вдохновения друг для друга. Появляется возможность трансформации доминирующей позиции учителя («Я научу тебя, как правильно») в позицию наставника («Давай вместе сделаем интересный проект»).

Идеи участвующего подхода социологии детства перекликаются с идеями педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, В. Шаталов, С. Соловейчик и др.), ориентированной на развитие взаимодействия между учениками, учителями и другими участниками образовательного процесса. Одной из современных практик педагогики сотрудничества являются групповые проекты, когда учащиеся работают в группах для достижения общих целей. Результаты подобной работы, например, издаются в научно-методическом журнале «Исследователь/Researcher», представ-

ляются на конференции «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве».

Мы усилили участвующий подход практическим применением концепции «интерпретирующего воспроизводства» У. Корсаро (Corsaro, 2005). Акцент с исследования детского опыта, заявленный в участвующей методологии, был перенесен в поле взаимного влияния ребенка и взрослого. Получившаяся модель анализа выстроена на следующих переменных: субъектность ребенка, баланс власти между ребенком и взрослым, совместное творчество участников.

Концептуализация понятия «агентность» ребенка

Вопросы агентности ребенка являются центральными для социологии детства. В силу своего частого использования данное понятие начало восприниматься как очевидное – в действительности же оно нуждается в теоретической рефлексии и эмпирическом исследовании. В большинстве случаев *агентность* употребляется в качестве синонима субъектности.

В понятии «субъектность» подчеркивается наличие способности действовать самостоятельно, воплощать индивидуальное намерение (ставить цель, свободно и спонтанно реализовывать свои интересы). «Агентность» же связана с коллективной деятельностью (ведение переговоров, сотрудничество для достижения общей цели, обсуждение ограничений и т. д.), результатом которой является трансформация и создание социальных структур (внутри как детского сообщества, так и ближайшего взрослого окружения, социума в целом). Таким образом, агентный ребенок участвует в процессах социальных и культурных изменений.

Понятие ребенка как агента возникает из понимания, что он включен в отношения, социальный мир. В отличие от субъектности, где ключевой характеристикой выступает автономность, агентность проявляется не как свойство личности, а как некая составляющая социальных отношений, которая проявляется непосредственно в деятельности и встроена в ситуационный контекст, систему «порядка поколений»².

Концепт агентности в социологии детства раскрывается через коллективную деятельность и используется для обоснования той идеи, что ребенок наделен свободой воли и является активным участником социальной жизни. Б. Мэйолл разграничивает позиции актора и агента (Mayall, 2002). Если первый просто делает что-то (возможно, исходя из субъективного желания), то второй осуществляет совместную деятельность с другими людьми (в ходе переговоров о принятии решения, выявления ограничений), способствуя широким социальным и культурным изменениям.

В образовательном контексте реализации проектной деятельности агентность проявляется прежде всего в отношениях между его основными участниками – учащимися и педагогом, внутри группы учащихся. Некоторые социологи критикуют концепт «агентность» в исследовании образовательных проблем, утверждая, что новой базовой концепцией должно стать понятие «автономность» (Sutterlüty & Tisdall, 2019). Дискурс об «автономии» включает в анализ не только социальные условия, которые способствовали принятию определенного решения, но и внутренний процесс самопознания, самоуважения действующего субъекта. В данной нормативной модели ребенок признается тем, кто принимает решение о своем обучении.

² Определение понятия «агентность» сформулировано на основе аналитического обзора по теме агентности в исследованиях детства, осуществленных F. Sutterlüty, E. K. M. Tisdall (Sutterlüty & Tisdall, 2019).

Концепт агентности относительно ребенка сформировался в социологии детства под влиянием нескольких направлений: дискурс о структуре и агенте (особенно теория структуризации Э. Гидденса), интерпретативный подход, гендерные исследования (Prout & James, 2005; Oswell, 2013; James, 2009). Обоснование активной, преобразующей социальные структуры роли ребенка послужило отправной точкой для выделения социологии детства в качестве самостоятельной научной области. Ключевые идеи обозначили в 1980-90 гг. ее основоположники: У. Корсаро, Р. Харт, П. Кристенсен, А. Праут, Э. Джеймс, Х. Мэттьюз и др. (Christensen & James, 2001; Corsaro, 2005; Hart, 1992; James, 2009; Matthews, 2007; Prout & James, 2005). Все их идеи неразрывно связаны с правами ребенка и содержат нормативные или этические принципы, которые необходимо соблюдать по отношению к ребенку.

С целью концептуализации понятия *агентность* обозначим следующие положения трудов вышеозначенных представителей новой социологии детства. Во-первых, это критика традиционных социологических подходов, которые либо не изучали ребенка вовсе, либо рассматривали его как потенциального члена общества, то есть с позиции будущей значимости. Необходимость исследовать ребенка как такового, здесь и сейчас (его самобытность, аутентичность) является обоснованной.

Во-вторых, это переосмысление субъект-объектных отношений между взрослым и ребенком. Отказ от социализирующих моделей, где ребенок пассивно интериоризирует ценности и оценивается сквозь определенные «нормы пригодности» взрослому сообществу. Призыв сместить фокус восприятия с ребенка как одностороннего объекта воспитательного воздействия на ребёнка-творца собственной жизни, со-конструктора социума.

В-третьих, это осознание дисбаланса власти и ресурсов между взрослым и ребенком. Выход из иерархического доминирования взрослого видится в обеспечении права ребенка на участие в решениях, касающихся его жизни и жизни общества в целом. Неслучайно деятельность ведущих социологов детства вылилась в реализацию больших проектов по защите прав детей.

Интересное воплощение идея агентности получила в концепции «интерпретирующего воспроизводства» У. Корсаро (Corsaro, 2005). Термин «интерпретирующее» отражает инновационный, творческий характер детского участия в обществе. Дети создают собственную уникальную культуру сверстников, творчески перерабатывая информацию, полученную от взрослых. «Воспроизводство» подчеркивает способность вносить изменения в культуру и создавать новые формы в рамках существующих ограничений социальной структуры.

Дэвид Освелл, описывая понятие детской агентности, вводит термин *сборка* (assemblages), чтобы подчеркнуть реляционность (возникает и имеет смысл только в отношении к кому-то или чему-то) ее разворачивания и воплощения (Oswell, 2013). Способность действовать и менять ситуацию раскрывается посредством достижения определенных договоренностей с теми окружениями, с которыми происходит взаимодействие. Эта идея, на наш взгляд, позволяет уловить процессуальность деятельности, которая находится «между» и «в переходе». В ситуации действия дети со-настраиваются с окружением и осуществляют «сбор соглашений» о возможных вариантах реализации.

Современный дискурс о детях содержит противостояние нормативных практик. Так в Конвенции о правах ребенка сосуществуют две традиции: защиты и самоопределения (Dudenkova, 2019). Первая указывает на ребенка как будущую возможность стать взрослым, вторая соотносится с идеей самополагающего субъекта, наделенного полной способностей.

Таким образом, дети одновременно воспринимаются как недееспособные и как те, кому предоставлены универсальные права. Подобные противоречия определяют и образовательный дискурс: дети признаются полноправными участниками процесса, но у них отсутствует реальная возможность стать таковыми.

Дисбаланс власти во многом обусловлен разделяемой в обществе модернистской бинарной моделью взрослый–ребенок. Второй всегда сравнивается со способностями первого (рефлексия, рациональность, автономность) и, как следствие, воспринимается как «недовзрослый». Подобное «дефицитное» отношение формирует позицию руководства, контроля, управления (Phillips, 2014).

Агентность и проявление детскости возможны только в поле равных возможностей, где ребенок активно участвует в социальной жизни, в том числе в социологических исследованиях: в соответствии со своими способностями, пониманием и зрелостью (Matthews, 2007). Этот принцип получил воплощение в наиболее радикальном направлении социологии детства – участвующем подходе. Его представители на первый план выводят общечеловеческие ценности: уважение к личности ребенка, право на свободное выражение своего мнения, построение коммуникации на равных, отказ от использования взрослым власти в своих целях.

С другой стороны, трансформируется и роль взрослого: он признается «соисследователем», сопроизводителем данных, в равной степени вовлеченным в анализ (Alderson, 2001). Это создает пространство для совместного уважения и равного контроля, устранения дисбаланса сил между разными поколениями, гуманизации отношений между людьми.

Особую роль играет коммуникация, достижение взаимопонимания между исследователем и ребенком. В анализ включаются не только результаты, полученные запланированными методами, но и информация о характере взаимодействия с ребенком и о разворачивании процесса в целом (Hunleth, 2011). В фокусе внимания – восприятие детьми исследования: необходима внимательность к детским вопросам, высказываемым опасениям, комментариям, идеям, молчанию, а также к таким способам общения, как жестикация, движение глазами, расположение в пространстве и др. (Phillips, 2014).

Участвующий подход активно изучают и применяют российские социологи. Дети рассматриваются как акторы, обладающие уникальным опытом и привносящие в исследования понимание сверстников-респондентов и контекста, равные статусные позиции, владение языком коммуникации и пр. (Fedorov & Mitrofanova, 2019; Filipova & Khusnutdinova, 2022; Majorova-Shcheglova, Kolosova, 2018;).

Слушание детей в участвующей парадигме становится фундаментом для воплощения моральной утверждения о признании самоценности ребенка как человеческого существа. Хелен Робертс утверждает, что слушать детей, слышать их и действовать в соответствии с тем, что они говорят, – это три совершенно разных вида деятельности (Roberts, 2001). И ставит вопрос, хотим ли мы услышать детей.

Методология исследования

Цель исследования – изучить возможности применения участвующего подхода социологии детства в раскрытии агентности участников проектной работы в школе.

В реализованном исследовании использован подход монографического анализа «случая» (case-study)³. Анализ случая в нашем исследовании включал следу-

³ Под case-study понимается детальное целостное описание определенного аспекта человеческого существования (например, социальная группа, социальные практики, формы взаимодействия), включенного в социальный и культурный контекст (Deviatko, 1998).

ющие социологические методы: наблюдение (видеоматериалы – занятия с подростками, встречи модераторов, модераторов и педагога), интервью с учителем и интервью подростков, которые они проводили сами, фокус-группа (с подростками), анализ текстов (переписка в групповом чате и материалы дневника наблюдения (модераторы)).

Эмпирической основой стал кейс, который получил название «Зеленая школа» (далее ЗШ). Проведено 10 онлайн-встреч⁴ в период с 31 января по 18 апреля 2022 года и одна итоговая в июле. Подростки при наставничестве двух модераторов и одного педагога прошли все этапы проектно-исследовательской работы – от постановки проблемы, выбора темы до анализа результатов и представления их научному сообществу на конференции, в статье.

Перед началом проекта мы обсудили основные этические принципы⁵ нашего взаимодействия и получили согласие на ведение видеозаписи занятий, последующее их использование вместе с материалами переписки в чате для анализа в обобщенном виде, без упоминания персональных данных. «Зеленую школу» прошли 5 человек: Слава, 9-й класс; Вера, 9-й класс; Света, 9-й класс; Яна, 9-й класс; Антон, 8-й класс (все имена участников проекта в целях сохранения конфиденциальности изменены).

Для общения взрослых участников проекта также был создан чат в Телеграме и периодически проводились онлайн-обсуждения. На одной из таких встреч педагога познакомили с особенностями участвующего подхода и позиции взрослого в нем («учимся слушать и слышать ребенка», «уходим от доминирующей позиции» к поддерживающей, помогающей роли наставника и пр.).

Уникальность данной работы в том, что подростки были авторами собственных проектов, то есть выступали «основными исследователями»⁶. Наша роль состояла в наставничестве и консультировании. Подобный подход гармонично вписался в проектную деятельность.

У ребят были идеи относительно экологической проблематики, а мы помогли освоить инструмент – социологические методы исследования (анкетный опрос и интервью), с помощью которых они смогли изучить интересующие их вопросы – экологические привычки, отношение к проблемам экологии, применение экотрекеров, роль растений в учебном процессе.

Результаты исследования

Субъектность ребенка

На первом занятии мы обозначили принципы нашего взаимодействия с участниками проекта: свободное равное общение, высказывание собственной позиции, открытость, позитивный настрой, уважение к собеседнику, добровольность, безоценочность, творчество, самореализация. Модераторы в ходе занятий были доброжелательны, использовали поддерживающие техники (улыбки, уточняющие

⁴ Все встречи по причине разной локализации участников (ребята – в Хабаровском крае, модераторы – в г. Санкт-Петербург и Москва) проходили в онлайн-формате. Координатором работы в школе стала учительница географии, которая активно занимается проектной работой со школьниками.

⁵ Наряду с получением согласия учащихся на участие в проекте, обсудили наши принципы взаимодействия – выстраивание отношений на взаимном уважении, свобода выражения своего мнения и др.

⁶ Ребенок в роли основного исследователя самостоятельно инициирует проект и реализует, а взрослый выступает наставником, помощником (Spruon, 2018). Именно эта модель была взята в качестве основы для выстраивания отношений с учащимися в нашем проекте.

вопросы, выражение благодарности), перефразирование для интерпретации высказываний подростков.

В самом начале проекта мы для себя определили задачу – максимально следовать инициативам ребенка, создать пространство для проявления его агентности, работать на его запросы.

Большая часть занятий проходила в школьном кабинете географии. Координатор проекта (учитель географии) подключалась через школьный ноутбук к Зум-встрече и выводила модераторов через проектор на экран. Это, естественно, повлияло на ход занятия и на коммуникации детей и взрослых, также коммуникации определялись присутствием учителя географии:

М. П. слишком активно стала комментировать, детей во второй половине занятия совсем не слышала (они молчали). Нужно свое обсуждение выносить за пределы занятий (дневник наблюдений, модератор_2, 7 февраля).

На третьем занятии удалось достичь нужного настроения ребят, создать соучастующую атмосферу:

Чувствовался хороший контакт как у меня с ребятами, так и между ними. Почти все, что они говорили, получало поддержку у остальных ребят. Удачно разделено нашей работы с М. П. Она уже высказалась в начале урока и потом весь урок молчала. Кроме того, дети были уже включенными в занятие и настроеными работать дальше (модератор_1, 14 февраля).

Придерживаться принципов соучастующего подхода было сложно не только школьному учителю, но и самим модераторам. Поэтому мы решили вести дневник наблюдений – просматривать видеозаписи занятий и отмечать «находки» и «промахи» своей соучастующей работы:

Я все время брала инициативу в свои руки, т. к. чувствовала, что времени не хватает. Периодически осекалась и спрашивала ребят, что они думают и как они хотели бы... Недовольна собой, была в позиции учителя, а еще в позиции исследователя со своим желанием сделать качественный инструментарий (модератор_2, 28 февраля, дневник).

Агентность участников проявлялась во взаимодействии с другими людьми. Исследовательская работа предполагала в первую очередь коммуникацию с респондентами, а для организации интервью ребятам нужно было выбрать место и время, заручиться согласием другой стороны, взаимодействовать в ходе самого интервью, задавая уточняющие вопросы и направляя беседу в нужное русло. Помимо этого, агентность выразилась в отношениях участников проекта между собой, так как у четверых подростков это была парная работа, им нужно было договариваться друг с другом, распределять обязанности, обсуждать итоги.

На протяжении всего курса мы старались давать ребятам возможность выбора. Первый выбор мы обозначили сразу, сказав, что они могут в любой момент выйти из курса, если они поймут, что это им не нужно, станет неинтересно и т. п. И одна участница этим правом воспользовалась.

Ребята выбирали инструменты проведения исследования, разрабатывали опросники и описывали результаты, нашей задачей было методическое сопровождение их проектов, помощь и поддержка реализовывались по запросу ребят.

Баланс власти

Часть уроков проходила в стенах школы, в присутствии школьного учителя, что создало определенные ограничения для выравнивания позиций «ребенок-взрослый». М. П. неоднократно подчеркивала: от директивности мы в школе всё равно не уйдем.

Присутствие учителя, даже молчащего, тем не менее влияло на ребят и, возможно, задавало формат урока, как, собственно, и само нахождение ребят в школьном классе:

Некоторое ощущение урока, где должен быть ответ на оценку. Хотя в целом творили сами ребята и именно их идеи фиксировались в презентации (14 февраля, модератор_1, дневник).

Они как-то боялись высказывать свое мнение, постоянно оглядывались и спрашивали: хорошо это или не хорошо? (Мария Петровна, интервью.)

Когда общение происходит исключительно онлайн, теряется возможность использовать какие-то техники выравнивания позиций взрослого и ребенка, связанные с пространственным размещением (например, Корсаро предлагает взрослому исследователю, общаясь с ребенком, садиться, чтобы быть одного с ним роста). Хотя один случай правильной организации пространства на занятии был:

Она [М. П.] предложила хорошее решение – посадить ребят на свое учительское место. И это позволило выйти за рамки "урока", где жесткие роли учитель – ученик (модератор_1, 14 февраля, дневник.)

Еще одной практикой выравнивания позиций стало обращение модератора к опыту общения с собственной дочерью – ровесницей участников «Зеленой школы».

В коммуникациях помимо невербальных элементов был важен сам «соучаствующий» язык. Поэтому мы старались отслеживать свои неправильные (доминантные) речевые высказывания:

Лучше убрать реакцию "хорошо" на высказывание ребят, звучало как оценка в школьном формате хорошо/плохо (модератор_1, 7 февраля).

Вместо «Молодец!» лучше сказать «Спасибо за участие!» (взрослые ЗШ, 13 февраля).

Зеленая школа мыслилась нами как свободное творчество, уход от создания полезности, целенаправленного поиска этой полезности (депрагматизация действий). Но координатор проекта постоянно возвращал нас к установке на создание продукта, поддержание «исследовательской дисциплины» (термин М. П.):

...доброжелательность, мягкость народ расслабляет, я прямо вижу, как они расслабляются (Мария Петровна, интервью).

Все равно нужны какие-то временные рамки и четкий план: мы делаем вот это, вот это, вот это (13 февраля, Зум, Зеленая школа_взрослые).

Проектная работа была встроена в школьный ритм – школьные активности, выход на готовый продукт, завершение курса до начала ОГЭ и пр. Мы устанавливали дедлайны для ребят, а М. П. их организовывала, помогала и торопила. Так было и с интервью, которые ребята брали в рамках своих проектов. М. П. их организовала, собрав в своем классе, выступила в роли оператора – снимала на телефон первые, тренировочные интервью, которые ребята брали друг у друга.

О дисбалансе власти говорит ситуация интервьюирования учителей участниками ЗШ. Ребята отметили в качестве трудностей, возникших в ходе реализации проекта, невозможность управлять ходом интервью:

[Учителя] много говорили, не знаешь, когда задать вопрос...Мы слушали до конца человека и потом задавали следующий вопрос (Света, участница ЗШ).

В вопросах и репликах детей, обращенных к исследователю, к учителю также иногда отражалось неравенство и иерархия отношений взрослый-ребенок, поиск одобрения своих действий: «А как это правильно сделать?», «Я не уверен, что правильно делаю...». Частота задавания вопросов детьми увеличивалась от занятия к занятию, участники Зеленой школы проявляли интерес, вовлеченность в реше-

ние проектных задач. Количество вопросов и обсуждений резко выросло после проведения интервью, вероятно, ребята почувствовали себя экспертами, носителями нового опыта, которым они хотели поделиться с другими участниками.

Совместное творчество в проекте

Творчество, по Корсаро, заключается в переработке детьми взрослой информации. В нашем случае такой взрослой информацией стала информация об особенностях организации и проведения социологического исследования посредством метода интервью.

Можно сказать, что в процессе взаимодействия мы вырабатывали «язык» для коммуникации с подростками. Удачной стратегией является предоставление очень краткого объяснения материала, который они практически сразу воплощают в своих проектах. А далее «пинг-понг»: мы даем рекомендацию, а они на ее основе продолжают получать новый опыт. Мы использовали разные форматы подачи материала – онлайн-лекции, видеообращения, презентации, чтобы каждый участник мог выбрать удобный для себя формат или комбинировать их, старались стимулировать совместное творчество.

По У. Корсаро, детский язык – это символическая система, в которой закодированы локальная, социальная и культурная структуры (Corsaro 2005). Для нас было важно сохранить язык детей в их собственной интерпретации описываемых событий. Также для интерпретации важно правильно понимать мысли ребят, для этого мы активно использовали рефразирование, уточняющие вопросы, проявляли уважение к высказываемому ребятами мнению, проявляли интерес к их идеям.

В проекте мы наблюдали, как ребята не только перерабатывали взрослую информацию, но и выдавали неожиданные инсайты. Об одном из таких инсайтов в интервью рассказала М. П., когда ребята предложили создать космическую игру, придумали ее, а взрослый уже дальше помог с размещением в рекреации начальной школы и поиском необходимых материалов. По «лестнице участия» Р. Харта это соответствует самому высокому уровню – «Решения, инициированные детьми и разделяемые взрослыми» (Hart, 1992, p. 8). Слава после выступления по результатам проекта «Зеленая школа» с докладом на конференции пришел к выводу, что «нужны более социально ориентированные идеи», т. к. именно такого рода выступления заняли призовые места. Антон изначально двигался в плоскости своих интересов – программирования, и ему удалось совместить направленность ЗШ со своими интересами в проекте об экотрекерах. Мы заметили, что вовлечение в проектную деятельность происходило, когда ребята находили что-то интересное для себя, «присваивали» себе идеи проекта и творчески преобразовывали их.

Постепенно проектная работа «выплеснулась» за рамки наших онлайн-встреч. Вероятными причинами тому стали малая продолжительность этих встреч, желание ребят двигаться дальше, пробовать, исследовать, географическая составляющая проектов, которая реализовывалась при поддержке школьного координатора (учителя географии): ребята исследовали мусорные корзины, измеряли влажность и освещенность в школьных кабинетах и пр.

Ребята двигались методом проб и ошибок: не отработав до конца эмпирический инструментарий, устремлялись в поле. Так было с анкетированием в девятом классе, занятием во втором классе, гайд-интервью тоже пришлось «перекраивать» уже в поле. Но в случае такого обратного движения ребята начинали понимать значение хорошо проработанного инструментария, понимали, например, что с второклассниками привычные им вопросы не работают.

Новое рождалось в процессе взаимодействия ребят друг с другом. Неслучайно они стали работать над проектами в парах (исключением был Антон). Слава и Вера, делясь впечатлениями от урока с второклассниками, говорили о собственной импровизации на протяжении всего урока:

Самое сложное – это было удерживать их внимание. Приходилось постоянно задавать вопросы (Слава, участник ЗШ).

Корсаро обращает внимание на использование культурных практик в качестве устойчивого и знакомого элемента (по аналогии с якорем корабля) в ситуациях неопределенности и неожиданности. Вероятно, именно в поисках такого «якоря» ребята чаще обращались за помощью к школьному учителю – координатору проекта, а не к нам – его модераторам, как, например, в случае работы над текстом статьи:

Когда мы написали [в чат], надо было ждать... М. П. – она быстрее ответит (Вера, участница ЗШ).

Я писала статью в кабинете М. П., поэтому мне было легче обратиться к ней, т. к. она всегда была рядом (Яна, участница ЗШ).

Реализация участвующего подхода онлайн оказалась возможна благодаря активной роли школьного учителя, который стал посредником между нами и ребятами, проводником многих наших идей. Мария Петровна компенсировала нехватку живого общения с нами, модераторами проекта ЗШ, по существу вела ребят, отвечала на их вопросы, подбадривала, помогала в самоорганизации.

Обсуждение

В рамках реализованного авторами статьи исследования осуществлена попытка трансформации восприятия ребенка как объекта обучения. Представлена модель сотворчества педагога и учащегося, их взаимного влияния в процессе проектной деятельности, соблюдения баланса власти в отношениях «взрослый–ребенок». В качестве приемов проектно-исследовательской работы в направлении развития детской субъектности предложены создание ситуации выбора, использование соучаствующего языка и техник выравнивания позиций, поддержание исследовательских коммуникаций, движение от практики к теории и др.

Современный взрослый, если мы говорим о школе, – это учитель, и он нуждается в общении с ребенком на новом уровне. Сегодня необходимо перевернуть традиционный образовательный запрос на обучение и воспитание ребенка и посмотреть в сторону взрослого, который создает пространство для развития ребенка. Именно взрослому важно переосмыслить свои шаблоны восприятия, установки, ценности. Тогда его взаимодействие с ребенком превращается в ресурс для личностного развития и область создания новых идей в работе. И это скорее уровень мировоззрения, мироощущения педагога, а не применения конкретных воспитательных методик в работе. Полученные результаты созвучны данным исследования П. А. Гавриленко (Gavrilenko, 2024). Автор считает, что убеждения педагога определяют его работу, так как это не только внутренние регуляторы собственных действий, но и трансляторы для выбора подхода к детям, к оцениванию учебных и внеучебных достижений и т. д. П. А. Гавриленко утверждает, что развитию самостоятельности детей способствуют практики рефлексивной беседы, признание ценности жизненного опыта, широкое предложение внеакадемической активности, минимизация контроля.

Российскими и зарубежными учеными отмечается проблема отсутствия в социальном пространстве площадок, где дети могли бы проявить себя как компетентные агенты (Кау et al., 2012; Курьяшкина, 2022). Школа не является исключением. Это тотальный институт, чьей задачей выступает нормализация поведения

учащихся посредством дисциплинирующих практик (Foucault, 2016). Проектная деятельность может выступить той самой сферой, где могла бы проявиться самостоятельность ребенка, так как ребенок в соответствии со своими интересами выбирает направление исследования и выполняет работу при поддержке учителя. Но, как правило, в современной школе все движется в стандартном русле урока – от всезнающего учителя к принимающему ученику (Temin, 2022).

Пример анализа дружелюбности школьной среды представлен в работе О. С. Островерх и А. В. Тихомировой: здесь дети вовлечены в соучаствующее проектирование, развитие проектной работы (Ostroverkh & Tikhomirova, 2021). Н. А. Авдеенко отмечает, что обучение на основе проектов приводит к меньшей регламентации действий учащихся, чем при фронтальном обучении, а педагог становится «фасилитатором, мягко направляющим процесс постановки задачи и поиска средств для ее решения» (Avdeenko, 2023, p. 244). М. С. Добрякова, О. В. Юрченко исследуют мотивацию школьника в связке с барьерами и стимулами к самостоятельности и приходят к заключению, что «...те подростки, которые изначально находятся в условиях мягкого фрейминга в школе, обретают свободу и сознание смысла своей деятельности как в школе, так и во внеучебных активностях» (Dobryakova & Yurchenko, 2024, p. 119).

Ограничением исследования является небольшая выборка. В перспективе предполагается расширить количество случаев. Кроме того, на представленные данные могла повлиять ситуация, где участниками проекта выступили высоко мотивированные учащиеся и педагог. В ходе нашей работы совпали ожидания детей и взрослых, поскольку все были открыты к взаимодействию, совместному творчеству и новым знаниям. Такая ситуация не всегда складывается в проектной работе в школе, чаще ей мешают формализм, доминантные установки педагога, нежелание детей и пр. Поэтому в дальнейшем предполагается сформировать выборку, где будут учтены указанные моменты (мотивация участников, стиль работы педагога, организационные особенности работы в школе и др.).

Тем не менее, полученные выводы позволяют предположить, что проектная работа, во-первых, не должна быть обязательной и всеобщей, а во-вторых, к ней нужно готовить педагогов, желательно исходя из перспективы ребенка (например, участвующего подхода), также педагогам необходимы соответствующие исследовательские компетенции – поиск информации, выбор актуальных направлений, определение цели и задач исследования, использование социологических методов и др.

Результаты данного кейса нуждаются в дальнейшей апробации и могут стать основой для обучающего курса по ознакомлению педагогов с основами проектно-исследовательской деятельности с применением социологических методов, адаптированных под особый объект – детей (так как здесь присутствует специальная методология и особые методические приемы).

Заключение

Сегодня области, где самостоятельность и агентность ребенка могли бы проявиться, крайне ограничены, в особенности это касается образовательного процесса. Предполагается, что таковой должна стать проектная деятельность. Одним из вариантов создания новой методологической основы для проектной работы может стать участвующий подход, сложившийся в социологии детства. Применение основных принципов данного подхода в проекте «Зеленая школа» показало, что ребенок при поддержке педагога способен проявить собственную субъектность, активно взаимодействовать с другими участниками – детьми и взрослыми,

влиять на разворачивание проектной ситуации, итоговые результаты. Педагог, использующий принципы участвующей методологии, способен создать пространство поиска, творчества, стимулировать детские начинания, поддерживать и направлять. Это способствует развитию его компетенций, ощущению самореализованности в профессии и получению нового опыта. Таким образом, участники взаимодействия становятся источником вдохновения друг для друга и проявляют себя как со-творцы.

Стремление работать по запросу ребенка, следуя его потребностям, и восприятие проектной деятельности как «процесса» позволило включить элементы случайности и спонтанности, раскрыть пространство для детской инициативы. Не всегда достигался запланированный результат в виде выполненных заданий: гайд-интервью, анкета, выборка и пр. Важнее было «услышать ребенка», помочь ему развить собственные идеи, создать комфортную атмосферу партнерства. Этому способствовала рефлексия исследователей над собственными эмоциями, репликами. Так, например, анализировались установки на сделать «как надо» и навязать собственное видение.

Полезный вопрос поставила Джоанна Иайнесдотти, и мы предлагаем держать его в фокусе, когда проводим исследования с детьми, реализуем проектную деятельность: «Отвечает ли данное исследование и получаемые выводы интересам детей?» (Einarsdóttir, 2007).

В рамках данной статьи осуществлен междисциплинарный подход; реализована попытка применения знания из области социологии детства для практического использования в работе педагогов. В социологии детства накоплен богатый эмпирический материал на основе исследований детей, а именно с детьми работают в школе. Междисциплинарная направленность текста позволяет сквозь призму социологии детства и социологии образования понять мир детей и детства, включить новый взгляд на традиционные для педагогики вопросы.

Список литературы

- Авдеенко, Н. А. Имплементация обучения на основе проектов в школе: анализ высказываний учителей в контексте системной модели креативности // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2023. – № 3. – С. 239–258. – DOI:10.14515/monitoring.2023.3.2253
- Гавриленко, П. А. Что думают учителя о самостоятельности детей в школе // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 44–72. – DOI:10.17323/vo-2024-16909
- Девятко, И. Ф. Методы социологического исследования. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1998. – 208 с.
- Добрякова, М. С., Юрченко, О. В. Мотивация школьника: барьеры и стимулы к активной самостоятельности // Вопросы образования. – 2024. – № 1. – С. 100–126. – DOI:10.17323/vo-2024-17074
- Дуденкова, И. В. Что значит быть несовершеннолетним? // Социология власти. – 2019. – Т. 31. – № 1. – С. 30–50. – DOI:10.22394/2074-0492-2019-1-30-50
- Купряшкина, Е. А. «Начало координат»: о Краевом фестивале детских проектных и исследовательских работ // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 258–263. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263
- Майорова-Щеглова, С. Н., Колосова, Е. А. Дети и детство как объекты социологических исследований // Социологические исследования. – 2018. – № 3. – С. 62–69. – DOI:10.7868/S0132162518030066
- Островец, О. С., Тихомирова, А. В. Соучастное проектирование образовательного пространства новой школы // Вопросы образования – 2021. – № 3. – С. 260–283. – DOI:10.17323/1814-9545-2021-3-260-283

- Поливанова, К. Н., Бочавер, А. А. Возможна ли детская самостоятельность в современной школе? // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 6–15. – DOI:10.17759/pse.2022270301
- Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 11.12.2020) «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». [Электронный ресурс]. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения 6.05.2024).
- Темин, Д. В. Специфика проектного метода как формы детского участия: по материалам эмпирического исследования // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 195–202. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202
- Федоров, А. С., Митрофанова, С. Ю. Реализация участвующего подхода в исследованиях с детьми в сельской местности: предложения школьников по совершенствованию развития спорта / В кн.: А.Г. Филипова (ред.) // Участие детей в решении вопросов, затрагивающих их интересы: современное состояние, проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции. – СПб.: Астерион, 2019. – С. 93–97.
- Филипова, А. Г., Бухтиярова, И. Н. О смыслах, барьерах и практиках участия детей: размышления над седьмым разделом национальной стратегии действий в интересах детей // ЖИСП. – 2022. – Т. 20. – № 1. – С. 23–36. – DOI:10.17323/727-0634-2022-20-1-23-36
- Филипова, А. Г., Хуснутдинова, М. Р. А где же ребенок? // Комплексные исследования детства. – 2022. – Т. 4. – № 3. – С. 203–209. – DOI:10.33910/2687-0223-2022-4-3-203-209
- Фуко, М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы. – М.: Ad Marginem, 2016. – 383 с.
- Alderson, P. Children as Researchers: The Effects of Participation Rights on Research Methodology Communication // P. Christensen, A. James (eds.) Research with Children. Perspectives and Practices. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 241–357.
- Christensen, P., James, A. Introduction: researching children and childhood: cultures of communication / P. Christensen, A. James (eds.) // Research with children. Perspectives and practices. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 1–8.
- Christensen, P., Prout, A. Working with ethical symmetry in social research with children // Childhood. – 2002. – Vol. 9. – No. 4. – P. 477–497. – DOI:10.1177/0907568202009004007
- Corsaro, W. A. Sociology of childhood. – 2nd ed. – Thousand Oaks: Pine Forge Press, 2005. – 359 p.
- Einarsdóttir, J. Research with children: methodological and ethical challenges // European Early Childhood Education Research Journal. – 2007. – Vol. 15. – No. 2. – P. 197–211. – DOI:10.1080/13502930701321477
- Hart, J. Children participation: from tokenism to citizenship. – Florence: UNICEF International Child Development Centre, 1992. – 44 p.
- Hunleth, J. Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology // Childhood. – 2011. – Vol. 18. – No. 1. – P. 81–93. – DOI:10.1177/0907568210371234
- James, A. Agency / J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (Eds.) // The Palgrave handbook of childhood studies. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. – P. 34–45.
- Kay, E., Tisdall, M., Punch, S. Not so 'new'? Looking critically at childhood studies // Children's Geographies. – 2012. – Vol. 10. – No. 3. – P. 249–264. – DOI:10.1080/14733285.2012.693376
- Matthews, S. H. A Window on the 'new' sociology of childhood // Sociology Compass. – 2007. – Vol. 1. – No. 1. – P. 322–334. – DOI:10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x
- Mayall, B. Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives. – Buckingham: Open University Press, 2002. – 217 p.
- Oswell, D. The agency of children: From family to global human rights. – Cambridge: Cambridge University Press, 2013. – 305 p.
- Phillips, L.G. Research with children: Voice, agency and transparency / W. Midgley, P. Danaher, M. Oliver (Eds.) // Echoes: ethics and issues of voice in education research. – Rotterdam: Sense Publishers, 2014. – P. 165–182.
- Prout, A., James, A. 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems' / A. James, A. Prout (Eds.) // Constructing and re-constructing childhood. – London, Washington, D.C.: Falmer Press, 2005. – P. 7–32.

- Roberts, H. Listening to children: and hearing them / P. Christensen, A. James (Eds.) // *Research with children. Perspectives and practices*. – London and New York: Falmer Press, 2001. – P. 225–240.
- Sutterlüty, F., Tisdall, E.K.M. Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies // *Global Studies of Childhood*. – 2019. – Vol. – 9. – No. 3. – P. 183–187. – DOI:10.1177/2043610619860992
- Spyrou, S. Disclosing childhoods. research and knowledge production for a critical childhood studies / C. O’Kane // *Studies in Childhood and Youth*. – London: Palgrave Macmillan, 2018. – P. 139–143. – DOI:10.1177/2043610619860992

References

- Alderson, P. (2001). Children as researchers: The effects of participation rights on research methodology communication. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 241–357). Falmer Press.
- Avdeenko, N. A. (2023). Implementation of project-based learning at school: analysis of teachers' comments in the context of systems model of creativity. *Monitoring obshchestvennogo mneniya: ekonomicheskkiye i sotsial'nyye peremeny – Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 3, 239–258. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2023.3.2253>
- Christensen, P., & James, A. (2001). Introduction: researching children and childhood: Cultures of communication. In P. Christensen, A. James (Ed.), *Research with children. Perspectives and practices* (1–8). Falmer Press.
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477–497. <https://doi.org/10.1177/090756820200900400>
- Corsaro, W. A. (2005). *Sociology of childhood* (2nd ed.). Pine Forge Press.
- Dobryakova, I. F. (1998). *Methods of sociological research*. Ural University Publishing House.
- Dobryakova, M. S., & Yurchenko, O. V. (2024). Student motivation: barriers and incentives for agency. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 100–126. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-17074>
- Dudenkova, I. (2019). What does it mean to be a minor? *Sotsiologiya vlasti – Sociology of Power*, 31(1), 30–50. <https://doi.org/10.22394/2074-0492-2019-1-30-50>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Fedorov, A. S., & Mitrofanova, S. Yu. (2019). Implementing a participatory approach in research with children in rural areas: schoolchildren's suggestions for improving sports development. In A. G. Filipova (Ed.), *Children's participation in solving issues affecting their interests: current state, problems and prospects: materials of the international scientific conference* (pp. 118–123). Asterion.
- Filipova, A., & Bukhtiyarova, I. (2022). About the meanings, barriers and practices of child participation: reflections on the seventh section of the national strategy for children. *Zhurnal issledovaniy sotsial'noy politiki – The Journal of Social Policy Studies*, 20(1), 23–36. <https://doi.org/10.17323/727-0634-2022-20-1-23-36>
- Filipova, A., & Khusnutdinova, M. R. (2022). And where is the child? *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 3(4), 309–316. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-203-209>
- Foucault, M. (2013). *Discipline and punish: The birth of the prison*. Ad Marginem.
- Gavrilenko, P. A. (2024). What teachers think about children's autonomy at school. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 1, 44–72. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16909>
- Hart, J. (1992). *Children participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hunleth, J. (2011). Beyond on or with: Questioning power dynamics and knowledge production in 'child-oriented' research methodology. *Childhood*, 18(1), 81–93. <https://doi.org/10.1177/0907568210371234>
- James, A. (2009). Agency. In J. Qvortrup, W. A. Corsaro, & M. S. Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 34–45). Palgrave Macmillan.

- Kay, E., Tisdall, M., & Punch, S. (2012). Not so 'new'? Looking critically at childhood studies. *Children's Geographies*, 10(3), 249–264. <https://doi.org/10.1080/14733285.2012.693376>
- Kupryashkina, E. A. (2022). "Origin": On the regional festival of children's design and research works. *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 4(3), 258–263. <https://doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-258-263>
- Majorova-Shcheglova, S. N., & Kolosova, E. A. (2018). Children and childhood as objects of sociological research. *Sotsiologicheskie Issledovaniya – Sociological Research*, 3, 62–69. <https://doi.org/10.7868/S0132162518030066>
- Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322–334. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x>
- Mayall, B. (2002). *Towards a sociology of childhood: thinking from children's lives*. Open University Press.
- Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated December 17, 2010, no. 1897 "On approval of the Federal State Educational Standard for Basic General Education" (as amended on December 11, 2020). <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/>
- Ostroverkh, O. S., & Tikhomirova A. V. (2021). Participatory design of new school learning environments. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies*, 3, 260–283. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2021-3-260-283>
- Oswell, D. (2013). *The agency of children: From family to global human rights*. Cambridge University Press.
- Phillips, L. G. (2014). Research with children: Voice, agency and transparency. In W. Midgley, P. Danaher, & M. Oliver (Eds.), *Echoes: ethics and issues of voice in education research* (pp. 165–182). Sense Publishers.
- Polivanova, K. N., & Bochaver, A. A. (2022). Is students' autonomy possible at contemporary school? *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, 27(3), 6–15. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270301>
- Prout, A., & James, A. (2005). 'A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems'. In A. James, & A. Prout (Eds.), *Constructing and re-constructing childhood* (pp. 7–32). Falmer Press.
- Roberts, H. (2001). Listening to children: and hearing them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children. Perspectives and practices* (pp. 225–240). London and New York: Falmer Press.
- Spyrou, S. (2018). Disclosing childhoods. Research and knowledge production for a critical childhood studies. In C. O'Kane, *Studies in Childhood and Youth* (pp. 139–143). Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1353/cye.2020.a848967>
- Sutterlüty, F., & Tisdall, E. K. M. (2019). Agency, autonomy and self-determination: Questioning key concepts of childhood studies. *Global Studies of Childhood*, 9(3), 183–187. <https://doi.org/10.1177/2043610619860992>
- Temin, D. (2022). The specifics of the project method as a form of children's participation: An empirical research. *Kompleksnyye issledovaniya detstva – Comprehensive Child Studies*, 3(4), 195–202. <https://www.doi.org/10.33910/2687-0223-2022-4-3-195-202>

Contents

<i>Dinara Bisimbaeva</i> Editorial: Following author guidelines or how to avoid desk rejection.....	6
<i>Yerkhan Abduldayev, Talgat Zhussipbek, Yedil Nurymbetov, Akmarzhan Nogaibayeva</i> Teachers' Perception of the Factors Influencing English Language Use in EMI Science Classroom: A Qualitative Study.....	10
<i>Novita Dewi, Yustina Devi Ardiani, Emanuel Sunarto, Anne Shakka</i> Unveiling Supervisor-Supervisee Relationships in Master's Thesis Writing: Insights from Students' Voices.....	23
<i>Musa Nushi, Vida Khazaei</i> Gravity of EFL Learners' Grammatical Errors: A Survey-Based Study of Teachers' Perception	38
<i>Irina Ivanova, Mikhail Rozhkov</i> Overcoming as a Factor of Self-Development.....	54
<i>Lera Kamalova</i> Formation of Emotional Well-Being of Younger Schoolchildren Through Fairy Tale Therapy	70
<i>Oksana Kokoreva, Natalya Peshkova, Svetlana Bashinova, Venera Khamdamova</i> The Conditioning of Understanding of Social Causality by Deaf Primary School Students on Family Characteristics	85
<i>Sergey Mikheev</i> The Influence of Online Discussions on the Formation of Argumentation skills in Future Engineers	100
<i>Maria Prokhorova, Lia Kozlova, Valentina Kravchenko</i> Design and Approbation of a Test of Diagnosing Students' Ability to Innovative Entrepreneurial Activity "SINPRED"	116
<i>Margarita Khusnutdinova, Alexandra Filipova</i> "Unpacking" Agency in the School Project: Prospects for a Participatory Approach	139

Содержание

Динара К. Бисимбаева

От редактора: Следуя инструкциям журнала
или как избежать отказа на этапе предварительного
рассмотрения8

Ерхан Абдулдаев, Талгат Жусибек, Едил Нурымбетов, Акмаржан Ногайбаева

Восприятия учителей о факторах, влияющих на использование
английского языка в классе по естественнонаучным предметам
с английским языком как средством обучения (EMI):
Качественное исследование.....10

Новита Деви, Юстина Деви Ардиани, Эмануэль Сунарто, Анне Шакка

Отношения между научным руководителем и студентом
во время написания магистерской диссертации: мнения студентов.....23

Муса Нуши, Вида Хазаи

Серьезность грамматических ошибок, совершаемых учащимися курсов
английского языка как иностранного (EFL): Опрос мнения преподавателей.....38

Ирина В. Иванова, Михаил И. Рожков

Преодоление как фактор саморазвития.....54

Лера А. Камалова

Формирование эмоционального благополучия младших школьников
через сказкотерапию70

Оксана И. Кокорева, Наталья А. Пешкова, Светлана Н. Башинова,

Венера А. Хамдамова

Обусловленность понимания социальной причинности глухими младшими
школьниками особенностями семьи85

Сергей А. Михеев

Влияние online-дискуссий на формирование навыков аргументации у будущих
инженеров.....100

Мария В. Прохорова, Лия А. Козлова, Валентина С. Кравченко

Разработка и апробация методики диагностики способности студентов
к инновационной предпринимательской деятельности «СИНПРЕД»116

Маргарита Р. Хуснутдинова, Александра Г. Филипова

«Распаковка» агентности в школьном проекте:
перспективы участвующего подхода.....139

ОБРАЗОВАНИЕ И САМОРАЗВИТИЕ
EDUCATION AND SELF DEVELOPMENT

Том 19, № 2, 2024
Volume 19, № 2, 2024

Подписано в печать 28.06.2024. Дата выпуска журнала 28.06.2024.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 70x100 $\frac{1}{16}$. Гарнитура «Minion Pro». Усл. печ. л. 9,18.

Тираж 1000 экз. Заказ 58/6.

Отпечатано в типографии
Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1705), 206-52-14 (1704)