
jle

ISSN 2411-7390

JOURNAL
OF LANGUAGE
& EDUCATION

TOM 10 N° 2, 2024



HIGHER SCHOOL OF ECONOMICS
NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY



ISSN 2411-7390

JOURNAL OF LANGUAGE & EDUCATION

Том 10 № 2, 2024

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций и включен в реестр зарегистрированных средств массовой информации, серия ЭЛ № ФС 77 - 87689 от 25.06.2024 г.

Учредитель	ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ "ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ"
Издатель	ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ "НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ "ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ"
Адрес редакции	109028, г. Москва, Покровский б-р, д. 11, каб. 5 313. тел.: +7 (495) 772-95-90 * 26005, e-mail: jle@hse.ru
Адрес издателя	101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Форма распространения	Сетевое издание

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, рекомендованных ВАК при Минобрнауки России для публикации основных результатов исследований на соискание ученых степеней кандидата и доктора юридических наук.

Данный номер представляет собой переведенные с английского на русский язык публикации англоязычной версии сетевого издания (<https://jle.hse.ru/issue/view/1202>).

© Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2024



HIGHER SCHOOL OF ECONOMICS
NATIONAL RESEARCH UNIVERSITY



ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Банаровская Татьяна Артуровна

НИУ ВШЭ, Москва, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Балчиканли Сем

Ван Ха Ксуан

Вебер Шломо

Вичман Соурен

Воронин Анатолий Николаевич

Гахари Шима

Голубева Ирина

Киркпатрик Энди

Кум Кристин

Ленчук Ирина

Лиллис Тереза

Литтл Кейлли

Мадьяров Иршат

Макарова Елена

Мастеллотто Линн

Мелик-Гайказян Ирина Вигеновна

Прошина Зоя Григорьевна

Раицкая Лилия Климентовна

Рафик Ибрахим

Риммер Вейн

Сальмасо Гризель

Светлов Роман Викторович

Сеттер Джейн

Сквайерз Эшли

Солнышкина Марина Ивановна

Соловьев Валерий Дмитриевич

Сорина Галина Вениаминовна

Суворова Галина Андреевна

Тер-Минасова Светлана Григорьевна

Титова Светлана Владимировна

Фанг Ван Габриель

Форсевиль Чарльз

Хунг Буи Пху

Шадриков Владимир Дмитриевич

Шреста Притви

Штаменкович Дюсан

Эльяс Тарик

Газийский Университет, Анкара, Турция

Университет Маккуори, Северный Райд, Австралия

Российская Экономическая Школа (РЭШ), Москва, Россия

Лейденский университета, Лейден, Нидерланды

Пекинский университет, Пекин, Китай

Институт психологии РАН, Москва, Россия

Университет им. Ш.Бахонтура, Керман, Иран

Университет Мэриленда, Балтимор, США

Университет Гриффита, Брисбен, Австралия

Колледж высшего технического образования, Аль-Рувайя, Объединенные Арабские Эмираты

Дофарский Университет, Салала, Оман

Открытый университет, Милтон Кейнс, Великобритания

Университет Новой Англии, Армидейл, Австралия

Американский университет Армении, Армения

Базельский университет, Муттенц, Швейцария

Университет Больцано, Больцано, Италия

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

МГИМО (Университет) МИД России, Москва, Россия

Университет Хайфы, Хайфа, Израиль

Кембридж, Великобритания

Национальный университет Куйо, Мендоса, Аргентина

Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта, Калининград, Россия

Университет Рединга, Рединга, Великобритания

Российская экономическая школа, Москва, Россия

Казанский университет, Казань, Казань, Russia

Казанский университет, Казань, Россия

МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия

Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Университет Шаньтоу, Шаньтоу, Китай

Амстердамский Университет, Амстердам, Нидерланды

Экономический Университет Хо Ши Мин, Хошимин, Вьетнам

НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Открытый университет, Милтон Кейнс, Великобритания

Университет Ниша, Ниш, Сербия

Университет короля Абдель Азиза, Джидда, Саудовская Аравия

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тихонова Елена Викторовна

Раицкая Лилия Климентовна

Акопян Армен Игитович

Косыяева Марина Александровна

Беганян Лилит

Яковлев Алексей

Заместитель главного редактора, МГИМО (Университет) МИД России, Москва, Россия

Заведующий редакцией, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Медийный редактор, МГИМО (Университет) МИД России, Москва, Россия

Ответственный секретарь, технический редактор, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Ответственный секретарь, НИУ ВШЭ, Москва, Россия

Помощник редактора, Университет Калифорнии, Калифорния, США

Помощник редактора, Дрезденский технический университет, Дрезден, Германия

СОДЕРЖАНИЕ

ОТ РЕДАКТОРА

Лилия Раицкая, Елена Тихонова
Доказательные социальные науки и практики: обзор предметного поля 5-31

ОРИГИНАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Спиридон Бурас, Панайотис Баркас, Элени Грива
Онлайн-обучение в современную цифровую эпоху: Программа дистанционного обучения для преподавателей греческого языка 32-44

Марзи Фариди, Сирос Изадпанах
Исследование восприятия использования электронного обучения, саморегуляции и конструктивизма на уроках английского языка среди изучающих язык как иностранный: Отношение учителей и учащихся среднего и продвинутого уровней 45-58

Хумайра Фаузия, Язид Баштоми
«Практически исключить все случаи использования страдательного залога»: Как руководство по стилю влияет на употребление страдательного залога в научных статьях? 59-70

Сениха Красники, Лендита Гиколли
Включение литературных произведений и технических средств в процесс изучения иностранных языков: Опыт студентов из Косово 71-83

Мэйхуа Лю, Тяньхао Ли
Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на уроках английского языка на успеваемость китайских студентов-бакалавров по английскому языку как иностранному 84-95

Марджон Мойинвазир
Эффективность понимания прочитанного импульсивных и рефлексивных студентов изучающих английский язык: влияние трех методов чтения 96-108

Ластика Ари Прихандоко, Рули Морганна, Сучи Нугра Амалия
Самозффективность и метапознание как опосредованные эффекты установки на рост профессиональной компетенции в академическом письме 109-124

Диём-Ха Нгуен Тхи
Исследование взаимосвязи между внутренней мотивацией вьетнамских студентов, изучающих английский язык, и их восприятием пяти компонентов модели 5T 125-136

РЕЦЕНЗИИ

Татьяна Лагутцева-Ногина, Надежда Арупова, Наталья Мекеко, Светлана Фомина
Изучение эволюции и компонентов культуры учения в университетском образовании: Обзор предметного поля 137-156

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ

Цзе Фань
Педагогическое транслингвистическое обучение – элементы преподавания языка: Обзор книги

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.21681>

Доказательные социальные науки и практики: обзор предметного поля

Елена Тихонова ^{1, 2}, Лилия Раицкая ³

¹ НИУ ВШЭ, Москва, Россия

² РУДН, Москва, Россия

³ МГИМО МИД России, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

Введение: Доказательная медицина (EBM) получила широкое распространение в 1990-х годах, что положило начало новым подходам к научной методологии и научно-исследовательским данным и изменило практику в области медицины. Вслед за доказательной медициной вступили в новый этап создания и распространения знаний в других социальных сферах: от образования до государственного управления и разработки политики в разных областях. Каждая область социальных наук, основанная на доказательной методологии, создает свою собственную совокупность доказательств и их синтез, закладывая основу для эффективной социальной практики. Предварительный поиск источников не выявил всеобъемлющую и полную доказательную методологию для социальных наук.

Цель: Данный обзор предметного поля ставит своей целью определить границы возникающего исследовательского поля доказательных социальных наук и практик.

Материалы и методы: Обзор придерживался дополненной версии PRISMA для обзоров предметного поля и рамочной структуры PCC (англ. Problem (population), concept, context). Критерии отбора организованы в контексте рамки PCC (популяция, концепция, контекст), с учетом языка, хронотопа исследования, типов источников, географии аффилиаций, баз данных, предметных областей исследований. Поиск соответствующих публикаций осуществлялся в международной наукометрической базе данных Scopus. Исследования были определены и отобраны на основе заглавий, аннотаций и полных текстов, в целом было выбрано 35 документов.

Результаты: Раздел «Результаты» включает результаты поиска и отбора; библиометрический анализ, распределение публикаций по четырем тематическим блокам; выводы, касающиеся методологии медицины и практики, применимой к социальным наукам; анализ исследовательского поля доказательных социальных наук и практик; доказательные практики в области социальных наук по областям знаний. Значительная часть доказательной методологии была заимствована социальными науками непосредственно из EBM. Основные противоречия были выявлены в иерархии и уровнях доказательств, поскольку социальные науки базируются на человеческом выборе. В контексте социальных наук были проанализированы рандомизированные контролируемые испытания и систематические обзоры. Наиболее тщательно разработанные и быстро развивающиеся области доказательных социальных наук включают доказательное образование и доказательную политику. Также активно внедряли методы доказательной практики государственные учреждения и институты в ряде стран мира.

Выводы: Обзор достиг цели и дал ответы на вопросы исследования. Было выявлено несколько исследований, в которых всесторонне изучалась возникающая область исследований — доказательные социальные науки и практики. Фрагментированные части поля исследований сформированы неравномерно, при этом существует большое количество противоречий, базирующихся на устойчивых стереотипных представлениях, и много спорных вопросов, касающихся качества доказательств, их веса и иерархии, а также типов исследований.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

доказательные социальные науки, доказательные практики, иерархия доказательств, систематический обзор, доказательная политика, доказательное образование, синтез исследований, производство знаний

Для цитирования: Тихонова Е., & Раицкая Л. (2024). Доказательные социальные науки и практики: обзор предметного поля. *Journal of Language and Education*, 10(2), 5-31. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.21681>

Контакты:
Елена Тихонова,
etihonova@hse.ru

Получена: 15 мая 2024

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

Начало 1990-х годов привело к появлению научной медицины, которая позже была воплощена в концепцию доказательной медицины (англ. EBM) (Wyer & Silva, 2009).

Новая концепция была связана с «растущим осознанием недостатков стандартной клинической практики» (Sur & Dahm, 2011), что подразумевает снижение качества здравоохранения и падение доверия к медицине как области исследований. Доказательная медицина обеспечивает объяснение качества доказательств, уровней доказательств, предвзятости и достоверности мнения экспертов (Wyer & Silva, 2011).

Были предприняты усилия по повышению достоверности научных доказательств в различных дисциплинах и областях исследований (Gleeson et al., 2023) — от более эффективного производства знаний и распространения их результатов до систем практического применения научных доказательств (Boaz & Nutley, 2019). Интерес исследователей к доказательной методологии был вызван общим кризисом воспроизводства исследований, в результате чего доверие к теориям и науке в целом резко упало (Brown et al., 2014). Неудачи в воспроизведении исследований коренятся в низком качестве исследований и недостатках методологии, сомнительных доказательствах, основанных главным образом на мнении экспертов, неправомерном поведении исследователей, включая фальсификацию и фабрикацию данных, некачественной отчетности о результатах исследований из-за низкого уровня академической грамотности, неадекватном рецензировании, а также в упущениях и недочетах в результатах исследований (Brown et al., 2014; Rouphael, 2022).

Доказательная медицина развивается с 1990-х годов, чтобы предложить новую методологию и подход к доказательствам, которые в дальнейшем перенесут и интегрированную и в другие науки (Schwarz & Tilling, 2023; Reiss, 2016; Weber et al., 2024; Mahmoudi et al., 2024; Klose, 2024). Первые публикации по некоторым аспектам доказательных социальных наук и практик впервые появились на рубеже веков (Ackers, 2000; Humphries, 2003).

Распространение доказательных практик за пределы медицины и здравоохранения началось с появления правительственных учреждений в США, Великобритании, Австралии, Швеции и других странах в 1990-х и начале 2000-х годов, где доказательная методология была включена в процессы разработки новой социальной и экономической политики (Ackers, 2000). Политические цели сводились к повышению эффективности и действенности политических усилий, к поддержке государственного управления с использованием лучших практик, подтвержденных научно-исследовательскими доказательствами. Но доказательные практики не были повсеместными (Boaz & Nutley, 2019). Лишь в некоторых странах (в основном развитых англоязычных странах)

и только в определенных областях (политика, управление, образование и несколько других) придерживаются сегодня доказательной методологии (Klose, 2024).

Практика и иерархия доказательств в различных дисциплинах и областях имеют значительное расхождение. Все области и дисциплины изучаются отдельно (Harris & Williams, 2019; den Heyer, 2022; Schwarz & Tilling, 2023). Пилотный поиск в базах данных и на платформах Scopus, Semantic Scholar и Research Gate не выявили ни обзоров доказательных социальных наук, ни исследований по доказательной методологии в социальных науках. Не существует ни базовых учебников, ни монографий, посвященных доказательным социальным наукам. Даже термин «доказательные социальные науки» используется редко и в немногочисленных публикациях (Zarghi & Khorasani, 2018).

Социальные науки в значительной мере заимствуют доказательную методологию из доказательной медицины, дополнительно разрабатывая те компоненты методологии доказательной медицины, которые не вписываются в социальные науки. Само доказательство, как показывают некоторые исследования (Knezevic и др., 2024; Shan & Williamson, 2021), истолковывается не так как в медицине. Таким образом, в социальных науках не существует всеобъемлющего переосмысления доказательной методологии. Вероятно, это объясняет, почему вместо доказательной науки исследователи в социальных науках чаще изучают доказательные практики как набор методов и подходов, применяемых в той или иной области.

Этот обзор имеет целью синтез исследований в области доказательных социальных наук и практик для определения масштабов и связей в возникающей области исследований. Для достижения цели обзора необходимо ответить на следующие исследовательские вопросы:

- (1) Какое влияние имеют исследования доказательной медицины на доказательные социальные науки и практики?
- (2) Каков размер поля исследований доказательных социальных наук и практик?
- (3) Каковы основные особенности отдельных доказательных социальных практик по областям?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Протокол

Приступая к настоящему обзору, авторы разработали протокол исследования. Настоящим они заверяют, что данная публикация представляет собой точное и прозрачное описание проведенного обзора; никаких отклонений от протокола не было зарегистрировано; все существенные вопросы были представлены в полном объеме, и любые отступления от первоначального плана исследования были должным об-

разом прояснены. Этот обзор соответствует дополненной схеме «Рекомендуемые компоненты отчетности для систематических обзоров и метаанализа» (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses — PRISMA) для предметного поля (Tricco et al., 2018) и системе, предложенной Arksey и О’Мэлли (2005).

Критерии отбора для поиска

Для разработки эффективной стратегии поиска (Таблица 1) была использована рамочная структура «проблема (население), концепция и контекст» (PCC) с обоснованием каждого критерия.

Стратегии поиска

В этом обзоре была исследована международная наукометрическая база данных Scopus для выявления соответствующих публикаций. Поиск был проведен 10 мая 2024 г. с использованием сочетания слов и выражений «доказательный» и «социальные науки».

После скрининга заглавий, аннотаций и полных текстов публикаций из базы данных Scopus, релевантные документы были отобраны для обзора. Затем был проведен дополнительный поиск по спискам литературы в указанных публикациях.

Отбор исследований

Оба автора настоящего обзора выделили исследования, применяя критерии отбора (критерии включения и исключения). После использования фильтров в базе данных Scopus (временной период; язык; тематическая область) каждый автор независимо от другого анализировал наименования и аннотации выявленных документов. Оба автора обозначали все публикации пометкой «включить» или «исключить». Затем в случае несогласия проводилось обсуждение. По каждому спорному документу был достигнут консенсус по всем критериям отбора. Затем авторы искали полные тексты ранее отобранных публикаций. Полные тексты были найдены или в открытом доступе, или по запросу, направленному их авторам через сеть Research Gate.

Таблица 1
Критерии отбора

Критерий	Включение	Исключение	Обоснование критерия
Проблема (население)	Неприменимо	Неприменимо	Так как обзор посвящен концепции доказательных социальных наук и практик, аспект «проблема (население)» не применим
Концепция	Доказательные социальные науки и практики	Другие концепции	Цель обзора идентифицировать охват и современные тенденции в доказательных социальных науках
Концепция	Социальные науки и практики, понятия доказательной медицины, применимые к социальным наукам	Другие дисциплины	Фокус обзора направлен на доказательные социальные науки и практики
Язык	Английский	Другие языки	Выбор языка определен статусом английского языка как лингва франка международной науки
Временной период	С 2000 по н/в	До 2000	Предварительные поисковые запросы выявили, что самые ранние публикации появились на рубеже XX–XXI вв.
Типы источников	Полные тексты статей, обзоров, редакционных статей, книг, глав книг и других типов публикаций	Недоступные источники или недоступные полные тексты	Данный обзор ставит целью определить общее состояние предметного поля
География авторов	Любая	Неприменимо	Обзор в международной перспективе
База данных	Scopus	Другие базы	База Scopus была выбрана как одна из крупнейших баз в мире, включающая высококачественные публикации в области социальных наук
Область исследований	Социальные науки	Другие области	Поскольку обзор сфокусирован на социальных науках, другие области исследований не были включены. Так как поле «Медицина» предлагает публикации по социальным доказательным практикам, и они помечены в базе как «Социальные науки», многие из них были удалены из обзора как нерелевантные, некоторые были включены в обзор, так как были общего характера и распространялись и на доказательную методологию социальных наук

Каждый из полнотекстовых документов был тщательно изучен и проанализирован обоими авторами для определения релевантности для обзора. Релевантные критериям отбора публикации, найденные в списках литературы отобранных исследований, были включены при условии наличия полного текста.

Извлечение данных

Во время пилотного поиска публикаций каждый автор отдельно выделял тематические кластеры, которые потенциально описывали область доказательных социальных наук и практик, затем в несколько подходов сравнивали кластеры и определяли их по взаимному согласию (Таблица 2).

На основе исследовательских вопросов и гипотетических тематических кластеров рецензенты составили таблицу для извлечения данных, которая включала две категории «доказательные социальные науки» и «доказательные практики».

Авторы провели предварительное тестирование этой таблицы, используя подгруппу из десяти релевантных исследований. После утверждения формы для извлечения данных каждый автор вводил в таблицу сырые данные из всех статей. Затем данные были сопоставлены. Если они отличались, то были скорректированы (исключены или сохранены) по взаимному согласию.

Анализ и синтез данных

Авторы классифицировали сырые данные, необходимые для этого обзора, как «доказательные социальные науки» и «доказательные практики». Из них были составлены перечни потенциальных характеристик и компонентов. Эти категории включали:

- (1) Доказательные социальные науки: данные, касающиеся методологии доказательных социальных наук, включая конкретные методы, применяемые в различных дисциплинах; доказательные медицинские утверждения, применимые к социальным наукам; иерархия доказательств; синтез и производство знаний;

- (2) Доказательные практики: данные о доказательном производстве и синтезе знаний, применяемые в социальной практиках при разработке политики и в других социальных областях.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты поиска и отбора источников

Первоначально в базе данных Scopus было обнаружено 565 документов. После применения фильтров базы данных (период времени; язык; область) общее число исследований сократилось до 166, подходящих для скрининга наименований и аннотаций. Из них 88 статей были признаны нерелевантными и исключены. Затем были исключены 17 статей, не имеющих полного текста. После изучения полного текста статей для окончательного анализа было отобрано 26 статей. Тщательный поиск в списках литературы 26 отобранных исследований привел к выявлению еще 9 полнотекстовых публикаций. Схема PRISMA (Рисунок 1) показывает процедуру идентификации и скрининга публикаций.

Библиометрический анализ

Отобранные для обзора 35 документов были распределены неравномерно с 2007 по 2024 г., причем в 2024 г. их было всего 9 (неполные данные). Документы за 2009, 2011 и 2015 гг. отсутствуют (Рисунок 2). Пять журналов опубликовали по две статьи каждый, включая «BMC Medical Education», «Journal of Clinical Epidemiology», «Journal of Development Effectiveness», «Research on Social Work Practice» и «Social Science and Medicine». Остальные 25 журналов выпустили по одной публикации каждый. Девять из 30 журналов относятся к областям, связанным с медициной.

Самое большое количество публикаций принадлежат C. Hamel (2 публикации, D. Moher (2 публикации), B.J. Shea (2 публикации), P. Tugwell (2 публикации) и H. White (2 публикации). Остальные 92 исследователя написали по одной публикации каждый. Среднее число авторов в каждой публикации составляет 2,77.

Таблица 2
Тематические кластеры обзора (авторская гипотеза)

Тематический кластер		Сокращенное название
1	доказательные социальные науки	EBSS1
2	доказательные практики (по секторам и областям)	EBP2
3	иерархия доказательств	доказательства
4	производство знаний	производство знаний

¹ Сохранено английское сокращение EBSS — evidence-based social sciences — доказательные социальные науки

² Сохранено английское сокращение EBP — evidence-based practices — доказательные социальные практики

Рисунок 1
Критерии отбора публикаций для обзора

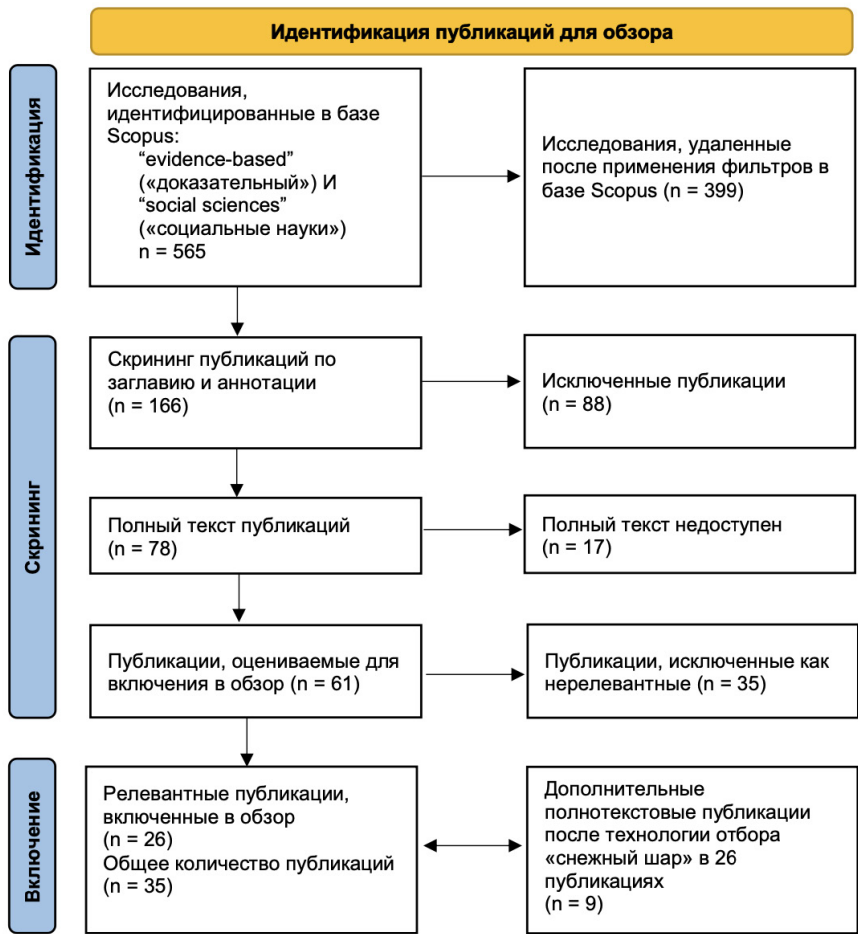
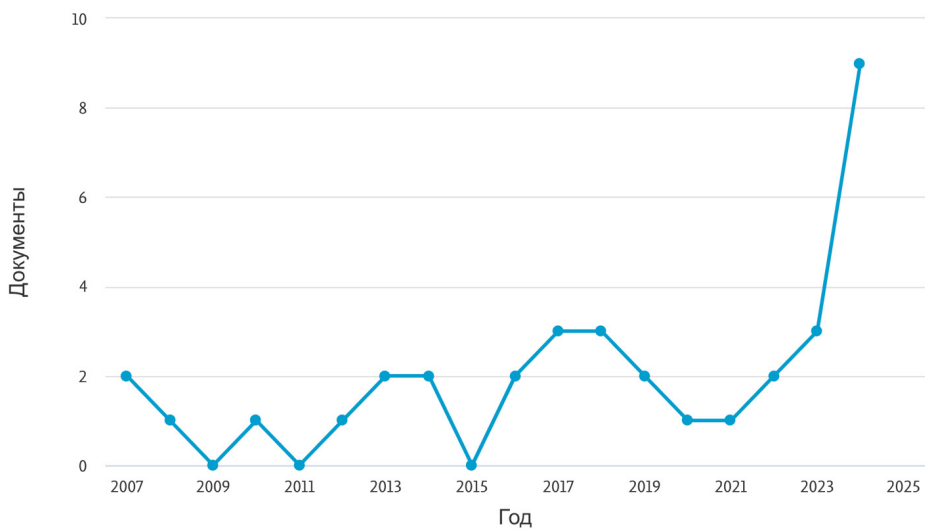


Рисунок 2
Публикации, индексируемые в базе Scopus по доказательным социальным наукам и практикам по годам (2007–2024 гг.)



Источник: База Scopus — 27.10.2024.

Рисунок 3

Документы, индексируемые в базе Scopus по доказательным социальным наукам и практикам по странам и территориям



Источник: База Scopus — 27.10.2024.

Географическое распределение публикаций (Рисунок 3) включает США (9 публикаций), Австралию (4 документа), Великобританию (4 публикации), Бельгию (3 документа) и Индию (3 статьи). Еще на каждую из шести стран (Канада, Китай, Дания, Нидерланды, Испания и Швеция) приходится по две статьи. Остальные семь стран имели по одному документу.

Согласно критериям включения в число рассматриваемых документов входили все виды публикаций. Обзор содержит 26 статей (74,3 %), 5 обзоров (14,3 %), 3 коротких статьи (8,6 %) и 1 редакционную статью (2,9 %). Все публикации относились к социальным наукам. Многие из них относились к более чем одной тематической области: 8 документов также относились к гуманитарным наукам, 8 документов — к медицине, 6 публикаций — к психологии, 3 документа — к бизнесу, менеджменту и бухгалтерскому учету, 2 публикации — к экономике, эконометрике и финансам. На науку об окружающей среде, науку о принятии решений и информатику приходилось по одному документу.

Наиболее цитируемые публикации в обзоре включали две статьи по оценке инструментов систематических обзоров — AMSTAR и AMSTAR-2 (Shea et al., 2007; Shea et al., 2017) с 4751 и 3245 цитированиями соответственно (на 10 мая 2024 г.). Затем следовала статья о рандомизированных контролируемых испытаниях (Deaton & Cartwright, 2018), имевшая 858 цитирований, и статья о пирамиде доказательств (Murad et al., 2016) с 731 цитированием.

Тематические кластеры

Оба автора должны были классифицировать публикации обзора, используя гипотетические тематические кластеры. Результаты были сопоставлены. Расхождения были незначительными. После распределения исследований гипоте-

тические тематические кластеры были подтверждены как адекватные и закрывающие все тематики. Авторы классифицировали документы по группам, приводя подробную информацию в скобках (Таблица 3). Так, тематический блок «доказательные социальные науки» включал шесть публикаций. Большинство документов (22) в обзоре были классифицированы как «доказательные практики». Четырнадцать публикаций касались иерархии доказательств. Четыре документа были посвящены производству знаний. Было несколько случаев пересечения, поскольку 15 из 35 статей были отнесены к двум или трем тематическим кластерам.

Анализ метаданных из 35 отобранных публикаций с помощью программного обеспечения VOSviewer отображает структурированный ландшафт тематических кластеров, каждый из которых имеет свою цветовую маркировку, что позволяет отследить разные части предметного поля (Рисунок 4). Частота ключевых слов, включенных в визуализацию, начинается с 4. Синим цветом отмечен синтез исследований: систематические обзоры, метаанализы, AMSTAR (инструмент для оценки систематических обзоров), качественные характеристики методологии. Красный блок охватывает образовательный контекст и производство знаний. Зеленый блок представляет разные аспекты доказательной медицины, актуальные для других дисциплин. Желтый блок также связан с доказательной медициной.

Учитывая разницу исходных данных, гипотетические кластеры отличаются от кластеров, предложенных программой VOSviewer. Программа проанализировала только метаданные публикаций (названия, авторы, ключевые слова), в то время как, выделяя тематические блоки, рецензенты рассматривали полнотекстовые публикации. Еще один аспект, показавший расхождение, — это то, что некоторые публикации в рамках кластеров входили в несколько кластеров одновременно.

Таблица 3
Распределение публикаций, включенных в обзор по тематическим кластерам

Публикации в обзоре		Тематический кластер
1	Nilendu, 2024	EBP (доказательное образование) EBSS
2	De Vincenzo et al., 2024	EBP (по дисциплинам) EBSS
3	Weber et al., 2024	EBSS
4	Perez-Gonzalez, 2024	EBP (доказательный менеджмент) evidence EBP
5	Howlett et al., 2024	EBP (библиотечные и информационные практики)
6	Klose, 2024	EBSS
7	Burkhauser & Burkhauser, 2024	EBP (политика) EBP (выработка политики)
8	Deaton & Cartwright, 2018	доказательства (рандомизированные контролируемые испытания)
9	Goerder et al., 2023	EBP (выработка политики)
10	Nielsen et al., 2024	EBP (образование)
11	Shea et al., 2007	доказательства (AMSTAR)
12	Shea et al., 2017	доказательства (AMSTAR2)
13	Luján, 2023	EBP (политика) EBM
14	Shan & Williamson, 2021	EBP+ (политика) доказательства
15	Zapp, 2017	производство знаний
16	Sheble, 2017	EBP (политика) производство знаний EBSS
17	Tellings, 2017	доказательства EBP
18	Haddaway et al., 2016	производство знаний (систематические обзоры)
19	Brown et al., 2014	производство знаний доказательство
20	Watts, 2014	EBP (политика)
21	Mallett et al., 2012	доказательства (систематические обзоры)
22	Murdach, 2010	EBP доказательства (непроверенные данные)
23	Hannes & Claes, 2007	EBP
24	White, 2022	EBSS EBP
25	Bai et al., 2022	доказательства (систематические обзоры)
26	Boruch & Rui, 2008	EBP доказательства
27	Gil-Olivares et al., 2024	EBM (постулаты)
28	Schwarz & Tilling, 2009	EBP

Публикации в обзоре		Тематический кластер
29	Murad et al., 2016	доказательства
30	Drèze, 2018	доказательства (рандомизированные контролируемые испытания)
31	Krause & Licona, 2020	
32	Gray et al., 2013	EBP (политика)
33	Concato, 2013	EBP
		доказательства
		EBM
34	White, 2019	EBP (менеджмент)
35	Larsen et al., 2019	EBM
		EBP

Методология доказательной медицины, применяемая в социальных науках

Доказательная медицина является полностью сложившейся областью исследований (Leach & Veziari, 2022). Методология и принципы EBM заимствуются другими дисциплинами с некоторыми оговорками и адаптацией. Прежде чем перейти к специфическим особенностям доказательных социальных наук и практик, авторы рассмотрели результаты обзора, относящиеся к концепциям, механизмам и другим основам EBM, применимым к социальным наукам и практикам (Таблица 4).

Медицина, основанная на доказательствах, — это процесс принятия решений, ориентированный на пациента (Klose, 2024). Доказательная практика основана на лучших научных доказательствах, большом клиническом опыте и значимости пациента (Sackettetal., 2000; Grayetal., 2013). Основные постулаты EBM включают связь систематических обзоров с первичными исследованиями и их ценность для принятия решений; связи между проблемой и типом исследования; сравнительно низкий вес экспертного мнения в пирамиде доказательств; синтез лучших доказательств закладывает основу для принятия решений в контексте множественных критериев (Gil-Olivares et al., 2024).

Доказательная медицина предусматривает жесткую иерархию доказательств (Concato, 2013). Недавно этот аспект был в центре горячих дискуссий, а их предметом были варианты доказательных пирамид (Murad et al., 2016; Concato, 2013). Последние опирались или на внутреннюю обоснованность (то есть на риск необъективности), или внешнюю обоснованность (то есть на возможность применения) (Murad и др., 2016). На данный момент EBM+ представляет собой эпистемологическую концепцию, которая сочетает доказательства корреляций и доказательства взаимодействия механизмов (Perez-Gonzalez, 2024). Считается, что рандомизированные контролируемые испытания (англ. RCT) должны быть «парадигмой скрупулезности» и твердым доказательством среди других форм доказательств (Drèze, 2018). RCT оценивается как «идеальная методология для случайного вмешательства» (Deaton & Cartwright, 2018).

Находясь на вершине пирамиды доказательств, систематические обзоры и метаанализ играют важную роль в доказательной медицине. Несколько публикаций в обзоре подробно рассматривают систематические обзоры (Murad et al., 2016; De Vincenzo et al., 2024) в доказательной медицине, их место в пирамидах доказательств и инструменты для их оценки — AMSTAR и AMSTAR 2 (Shea et al., 2007; Shea и др., 2017).

Доказательные социальные науки и практики как область исследований

Публикации по доказательным социальным наукам и практикам разнообразны и сосредоточены на различных аспектах производства и синтеза знаний (Luján, 2023; Sheble, 2017), методологии на основе доказательств в социальных науках (Tellings, 2017; Mallett et al., 2012; Hannes & Claes, 2007; Haddaway et al., 2016), «революции» в области научных доказательств (White, 2019), различных аспектах доказательной методологии в доказательных практиках (Таблица 5). Результаты обзора публикаций по доказательным социальным наукам и практикам представлены в Приложении 2.

Переход от академической, базирующейся на научных дисциплинах и в основном университетской науки, которая определяется как Наука 1.0, к прикладному и разнообразному производству знаний, или Науке 2.0, приводит к слиянию сетей стокхолдеров в науке, включая правительства всех уровней, исследовательские центры, группы активистов и университеты (Zapp, 2018). В новых условиях в дополнение к традиционной академической науке появляются новые виды науки. В новых условиях дискурс концентрируется на доказательной и нормативной науке.

Доказательства выделяются как основа методологии в анализируемых публикациях. White (2019) выделяет этапы революции доказательств, которая происходит уже более 30 лет в государственном управлении США и Великобритании. Последний период отмечен институционализацией использования доказательств через вновь созданные «агентства брокерской деятельности в сфере знаний» (White, 2019).

Рисунок 4
Визуализация тематических кластеров обзора в программе VOSviewer

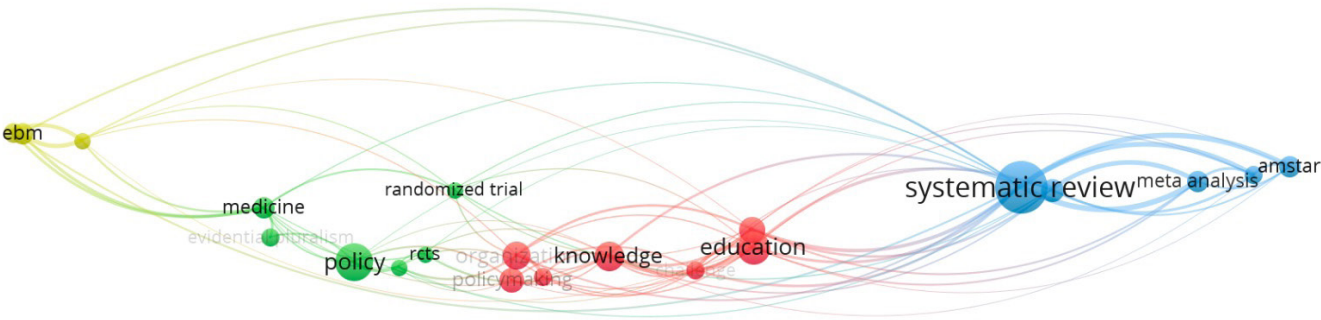


Таблица 4
Методология доказательной медицины и практики (извлеченные данные), применяемая в социальных науках и практиках

	Главные концепции	Основания доказательной медицины и практики	Извлечены
1	Доказательная медицина	Evidence-based medicine, thus, became early on associated with a process of clinical decision-making which emphasizes the need to combine research evidence and practical expertise. A few years later, this definition was further amended to position evidence-based medicine more clearly as a patient-centred decision-making process...	Klose, 2024
2	Основные постулаты доказательной медицины	4 new postulates for better use of scientific evidence in medical decision-making: (1) Systematic review synthesizes available scientific evidence methodologically but is no better than primary studies. (2) Each problem in the field of health care corresponds to a suitable type of research to generate a solution. (3) Expert opinion is not a type of scientific evidence but could be transferred to the scientific evidence through its methodological systematization. (4) The decision-making proposed by the Evidence-Based Medicine follows 2 moments: first, the synthesis of the best-available scientific evidence and, second, the formulation of decisions through the consideration of multiple criteria	Gil-Olivares et al., 2024
3	Доказательства в доказательной медицине	A rigid hierarchy of these design types is a fairly recent phenomenon, promoted as a tenet of “evidence-based medicine,” with randomized controlled trials receiving gold-standard status in terms of producing valid results. Although randomized trials have many strengths, and contribute substantially to the evidence base in clinical care, making presumptions about the quality of a study based solely on category of research design is unscientific. Both the limitations of randomized trials as well as the strengths of observational studies tend to be overlooked when a priori assumptions are made...	Concato, 2013
4	Доказательства в доказательной медицине	The spectrum of medical research includes studies in patient-oriented (nonlaboratory) research that focus on an intact person or patient as the unit of observation. Patient-oriented research relies on the basic science of clinical epidemiology, and individual studies are often described using terms such as outcomes research or health services research. One of the assertions of EBM — in part due to problems arising from historical, controlled trials — is the inherent inferiority of observational studies compared with RCTs, because of confounding (susceptibility bias). Although this dogma is now firmly established, various questions have been raised regarding its legitimacy...	Concato, 2013
5	Типы доказательств	...the ‘commonly shared guidelines’ put evidences in the following order of relevance: systematic reviews of well-designed studies (including meta-analyses), group research designs that have a high degree of internal validity, group research designs that have shortcomings in addressing threats to internal validity, case studies, and only on the lower levels of the hierarchies, experts’ opinion (Hunsley, 2007).	De Vincenzo et al., 2024
6	Пирамида доказательств	A pyramid has expressed the idea of hierarchy of medical evidence for so long, that not all evidence is the same. Systematic reviews and meta-analyses have been placed at the top of this pyramid for several good reasons. However, there are several counterarguments to this placement. Not all evidence is the same	Murad et al., 2016

	Главные концепции	Основания доказательной медицины и практики	Извлечены
7	Варианты пирамиды доказательств	The placement of systematic reviews at the top had undergone several alterations in interpretations but was still thought of as an item in a hierarchy. Most versions of the pyramid clearly represented a hierarchy of internal validity (risk of bias). Some versions incorporated external validity (applicability) in the pyramid by either placing N-1 trials above RCTs (because their results are most applicable to individual patients) or by separating internal and external validity. Another version (the 6S pyramid) was also developed to describe the sources of evidence that can be used by evidence-based medicine (EBM) practitioners for answering foreground questions, showing a hierarchy ranging from studies, synopses, synthesis, synopses of synthesis, summaries and systems. This hierarchy may imply some sort of increasing validity and applicability although its main purpose is to emphasise that the lower sources of evidence in the hierarchy are least preferred in practice because they require more expertise and time to identify, appraise and apply. Other barriers challenged the placement of systematic reviews and meta-analyses at the top of the pyramid. For instance, heterogeneity (clinical, methodological or statistical) is an inherent limitation of meta-analyses that can be minimised or explained but never eliminated (Berlin, 2014). The methodological intricacies and dilemmas of systematic reviews could potentially result in uncertainty and error (Dechartres et al., 2014)	Murad et al., 2016
8	Доказательства корреляций и доказательства механизмов	The theoretical core of EBM+ is the Russo-Williamson thesis (Russo & Williamson, 2007). According to this epistemological thesis, both evidence of correlations and evidence of mechanisms are normally needed to establish a causal claim in medicine. It is argued that evidence of correlations and evidence of mechanisms complement each other. Evidence of correlations addresses the major weaknesses of evidence of mechanisms, and vice versa...	Perez-Gonzalez, 2024
9	Рандомизированные контрольные испытания	Once upon a time, “evidence” was widely confused with randomized controlled trials (RCTs). The latter were held to be the paragon of rigour, and other forms of evidence, though not necessarily dismissed, were certainly devalued. Whenever observation, experience, reasoning or even statistical analysis suggested one thing and some RCT another, there was a tendency to assume that the RCT got it right. If not with evidence tout court, RCTs became synonymous with “rigorous evidence” or “hard evidence”. The privileged status of RCTs was expressed in statements such as “all too often development policy is based on fads, and randomized evaluations could allow it to be based on evidence” (Duflo and Kremer, 2005, 206)	Drèze, 2018
10	Рандомизированные контрольные испытания	In evidence-based practice, randomized controlled trials (RCTs) are presented as a crucial method for establishing causal relationships and assessing the efficacy of policy interventions	Perez-Gonzalez, 2024
11	Рандомизированные контрольные испытания	Randomized controlled trials (RCTs) are widely encouraged as the ideal methodology for causal inference. This has long been true in medicine. It is also increasingly true in other health sciences and across the social sciences, including psychology, economics, education, political science, and sociology... The literature on RCTs in these areas are overlapping but often quite different; each uses its own language and different understandings and misunderstandings characterize different fields and different kinds of projects...	Deaton & Cartwright, 2018
12	Доказательные практики	Evidence-based practice (EBP) enhances the quality of healthcare, reduces the cost, improves patient outcomes, empowers clinicians, and is recognized as a problem-solving approach (MazurekMelnik & Fineout-Overholt, 2019)	Nielsen et al., 2024
13	Доказательные практики	Evidence-Based Practice (EBP) is based on the notion of a linear model of knowledge production and transfer whereby research findings (knowledge in the knowledge transfer literature) produced in one location is transferred to the context of use through various mechanisms, such as the development of intervention guidelines or treatment protocols. Hence there are various steps in this linear process from knowledge development, generation, or production to knowledge translation, transfer, diffusion, dissemination, and utilisation or implementation in practice (Graham et al., 2006)... Central to EBP, however, is the need for critical appraisal of the nature and strength of research evidence, as well as the impact of contextual features in the practice setting	Gray et al., 2013
14	Определение доказательных практик	Sackett et al.'s (2000) definition of EBP as a process of clinical decision-making entails 'the integration of best research evidence with clinical expertise and patient values' (p. 1) involving five steps: Convert one's need for information into an answerable question. Locate the best clinical evidence to answer that question. Critically appraise that evidence in terms of its validity, clinical significance, and usefulness. Integrate this critical appraisal of research evidence with one's clinical expertise and the patient's values and circumstances. Evaluate one's effectiveness and efficiency in undertaking the four previous steps, and strive for self-improvement	Gray et al., 2013

	Главные концепции	Основания доказательной медицины и практики	Извлечены
15	Архитектура доказательных практик	According to the Sicily statement group, teaching and practicing EBP requires a 5-step approach: 1) pose an answerable clinical question (Ask), 2) search and retrieve relevant evidence (Search), 3) critically appraise the evidence for validity and clinical importance (Appraise), 4) applicate the results in practice by integrating the evidence with clinical expertise, patient preferences and values to make a clinical decision (Integrate), and 5) evaluate the change or outcome (Evaluate /Assess) (Dawes et al., 2005; Larsen et al., 2019)	Nielsen et al., 2024
16	Совершенствование освоения знаний студентами посредством доказательных практик	...multifaceted interventions with a combination of lectures, computer lab sessions, small group discussion, journal clubs, use of current clinical issues, portfolios and assignments lead to improvement in students' EBP knowledge, skills, attitudes, and behaviors compared to single interventions or no interventions (Young et al., 2014; Bala et al, 2021)	Nielsen et al., 2024
17	AMSTAR (A MeaSurement Tool to Assess systematic Reviews) — инструмент оценки систематических обзоров	A 37-item assessment tool [for systematic reviews] was formed by combining 1) the enhanced Overview Quality Assessment Questionnaire (OQAQ), 2) a checklist created, and 3) three additional items recently judged to be of methodological importance	Shea et al., 2007
18	AMSTAR 2 (A MeaSurement Tool to Assess systematic Reviews) — инструмент оценки систематических обзоров	The revised instrument (AMSTAR 2) retains 10 of the original domains, has 16 items in total (compared with 11 in the original), has simpler response categories than the original AMSTAR, includes a more comprehensive user guide, and has an overall rating based on weaknesses in critical domains...	Shea et al., 2017

Доказательные практики в государственном управлении и разработке политики набирают популярность во многих странах, хотя включенные в данный обзор публикации описывают их исключительную распространенность в «Англосфере» (Klose, 2024) и скандинавских странах (Schwarz & Tilling, 2009).

Недавние публикации свидетельствуют о доказательном плюрализме в основных социальных научных исследованиях (Shan & Williamson, 2021). Однако существует много спорных вопросов относительно доказательств и их иерархии в социальных науках. Доказательства рассматриваются отдельно от таких понятий «истина», «знание» и «подтверждение» (Biesta, 2010; Oancea & Pring, 2009). Tellings (2017) утверждает, что «доказательство» может быть выражено как данные наблюдения, но «в философском рассуждении» доказательством служат аргументы. В исследованиях в области юриспруденции как доказательства рассматриваются предыдущие решения (Tellings, 2017).

В доказательной медицине доказательством считаются достоверные данные, которые поддаются измерению и количественной оценке (Graziano & Raulin, 1997). В большинстве социальных исследований при принятии решений имеют большое значение неподтвержденные данные разных категорий, включая рассуждения, объяснения, интерпретации, аргументы, невербальную коммуникацию (Murdach, 2010).

Стремясь к созданию систем оценки данных, основывающихся на доказательствах, в области социальных наук, с 1990-х гг. было создано много учреждений для решения

проблемы предоставления достоверных данных. Они включают: Кокрейновское сотрудничество (здравоохранение), Campbell Collaboration (образование, борьба с преступностью, социальное обеспечение), Общество профилактических исследований, цифровую библиотеку «What works clearinghouse» (WWC) Министерства образования США, Национальный реестр доказательных программ и практик (злоупотребление веществами), инициативу «Blueprints for Violence Prevention» (ювенальная правосудие и преступность несовершеннолетних), Коалицию доказательной политики; Калифорнийский информационно-координационный центр доказательных практик в области охраны детства и Энциклопедия лучших доказательств (образование) (Boruch & Rui, 2008).

В доказательной медицине рандомизированные контролируемые испытания имеют самый высокий стандарт по достоверности результатов (Concato, 2013). Но в социальных науках ситуация иная, где основное внимание уделяется методам и допущениям, необходимым для применения конкретной методологии (Brown et al., 2014). Если исследования в доказательной медицине ориентированы на биологические характеристики, то социальные науки связаны с человеческим выбором. Хотя социальные науки иногда включают исследования, связанные с участниками (населением), и могут включать рандомизированные контрольные испытания, они далеки от практик клинического принятия решений. Если доказательная медицина широко обсуждает пирамиды доказательств, предлагая вариации (Murad et al., 2016), в социальных науках преобладает постоянная тенденция к созданию схем оценки доказательств,

как показано выше (Boruch & Rui, 2008), которые включают конкретные доказательства (т. е. доказательства от квази-экспериментов).

Как и доказательная медицина, доказательные социальные науки и практики придают большое значение систематическим обзорам как важнейшему средству синтеза знаний. Обзоры доказательств также включают систематические карты (Haddaway et al., 2016). Последние каталогизируют достоверные доказательства по конкретным темам. Как систематические обзоры, так и систематические карты, собирают и анализируют имеющиеся публикации, содержащие научные данные, относящиеся к конкретной теме, цели или предмету. Доказательные практики рекомендуют использовать исследовательский синтез (систематические обзоры и метаанализ) для снижения потенциальных искажений и предвзятости в производстве знаний (Hannes & Claes, 2007). Однако систематические обзоры могут усугубить перепроизводство информации (Riaz et al., 2016). Обзоры могут также устанавливать, что качество рассматриваемых исследований является неравномерным (Tian et al., 2017).

Лишь немногие исследования обсуждают недостатки и проблемы, с которыми сталкиваются систематические обзоры (Mallett et al., 2012). Доказательные практики подтвердили, что систематические обзоры могут содержать неадекватный или неполный анализ, субъективный отбор и другие недостатки (Shea et al., 2017). Но некоторые критические замечания звучат противоречиво. Ограниченный доступ к базам данных в исследовательских организациях глобального Юга, неизбежная субъективность в процессе отбора и низкое качество исследований, которые анализируются в систематических обзорах и метаанализе, — это то, что вызывает сомнение (Mallett et al., 2012). И наконец, синтез научных исследований значительно разнится в разных социальных науках по сравнению с клинической медициной (Sheble, 2017).

Доказательные практики в социальных науках по секторам

Рассматриваемые в обзоре исследования были также проанализированы по секторам для выявления общих подходов и различий в доказательных практиках. Результаты включают следующие виды практик: доказательное образование, доказательное управление, доказательная политика, доказательное библиотечное и информационное дело, доказательная деятельность полиции и доказательная экономика (Таблица 5).

Образование стало одним из первых секторов, где доказательные практики были довольно широко приняты и внедрены. Самые эффективные практики используются в преподавании и обучении (Betts et al., 2019). Некоторые авторы сообщают, что доказательная система в образовании спо-

собствует развитию оценки доказательств (Nilendu, 2024). Доказательное образование придерживается ряда принципов, включая интеграцию научно доказанных данных в образовании (Shumba, 2015), при этом акцент делается на критическом мышлении и навыках решения проблем, которые позволяют учащимся систематически анализировать и оценивать доказательства (Prince, 2004). Spencer и др. (2012, р. 129) доработали определение доказательной медицины как процесса принятия решений, определив доказательное образование как процесс, сочетающий «лучшие имеющиеся доказательства, профессиональное суждение и ценности субъектов...» (Spencer et al., 2019; Klose, 2024).

Что касается доказательств в доказательном образовании и других доказательных социальных научных практиках, Veerman и Van Yperen (2007) выделили четыре уровня, включая «описательный, теоретический, индикативный и причинный». Они обнаружили, что каждый уровень доказательств приводит к «потенциальной, правдоподобной, функциональной и фактической эффективности практик» (Veerman & Van Yperen, 2007).

Используя лучшие имеющиеся доказательства из нескольких источников, доказательный менеджмент извлекает их путем запроса, приобретения, агрегирования, применения и оценки (Barends & Rousseau, 2018; Weber et al., 2024). Howlett и др. (2024) синтезируют процесс библиотечно-информационной практики в том же русле, которое включает «формулирование вопросов, сбор, интерпретацию и применение действенных, надежных и актуальных доказательств для поддержки принятия решений».

Доказательная политика — один из самых обширных секторов доказательных практик. Ей посвящен, по крайней мере, один научный журнал (англ. «Evidence and Policy», рус. «Доказательства и политика»), существует ряд научных центров в нескольких странах (Watts, 2014) и в правительственных учреждениях Чили, Южной Африки, Великобритании, Мексики (Krause & Licona, 2020), ЕС (Perez-Gonzalez, 2024) и многих странах ОЭСР (Zapp, 2018). При выработке политики используются научные рекомендации (Zapp, 2018) «для того, чтобы избежать предвзятости, ошибочных суждений...» (Perez-Gonzalez, 2014). Burkhauser & Burkhauser (2024) описывают основные элементы доказательной политики в США: создание и распространение данных, необходимых для того, чтобы исследователи политики могли производить необходимые доказательства; распространение доказательств в научных журналах и академических кругах; научно-исследовательские институты США, проводящие доказательные политические исследования, не связанные с федеральной властью, но которые также вносят вклад в политические дебаты в Вашингтоне¹; опытные члены Совета экономических консультантов, предоставляющих рекомендации президенту США (Burkhauser & Burkhauser, 2024).

¹ В английском варианте «inside the Beltway».

Некоторые исследования, которые рассматриваются в настоящем обзоре, содержат критику доказательной политики. Политические риски, сопряженные с «разрешением внешним экспертам изучать организационные практики» (Goerder et al., 2023), связаны с потенциальным обнаружением ненадлежащей деятельности внутри системы (Carpenter 2014; Levine, 2020; Moffitt, 2010). Watts (2014) указывает на преобладающее мнение, что при разработке политики необходимы доказательства, объясняющие концептуальную неясность, и сомневается в том, что политика должна быть доказательной.

Доказательная работа полиции и доказательная экономика рассматриваются в нескольких исследованиях, включенных в обзор. Доказательные практики в полиции как «новая парадигма» была направлена на повышение эффективности работы полиции и общественной безопасности (Sherman, 1998; Klose, 2024). Такие практики стали популярны, особенно в англоязычных странах². Вопросы, связанные с доказательствами, рассматриваются в полицейской практике таким же образом, как и в других видах практик в области социальных наук (Klose, 2024). Публикация Brown и др. (2014) (единственное экономическое исследование в обзоре) сосредоточена на воспроизводимости исследований в доказательной экономике, что помогает подтверждать валидность выводов, связанных с доказательной экономической политикой. По мнению авторов, этот вопрос имеет большое значение, особенно для стран с низким и средним уровнем дохода.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты доказывают, что исследовательская область доказательных социальных наук и практик существует и демонстрирует некоторые признаки организованности. Доказательная методология в социальных науках была заимствована в значительной степени из доказательной медицины, при этом некоторые аспекты были адаптированы, а нерелевантные опущены. Результаты текущего обзора показывают, что нет сложных и всеобъемлющих исследований, посвященных доказательной методологии социальных наук.

Дискурс в социальных науках смещен в сторону отдельных областей и дисциплин. Лишь немногие публикации пытались подходить к доказательным социальным наукам как к новой области исследований (White, 2019; White, 2022; Zarghi & Khorasani, 2018). Они рассматривают некоторые вопросы без глубокого анализа возникающей области исследований. Zarghi & Khorasani (2018) опубликовали свой комментарий, в основном посвященный социальной работе. Доказательные практики определяются ими через механизм «спрашивать — приобретать — оценивать — обобщать

— применять — оценивать», в то время как доказательные социальные науки описываются как новая парадигма, способствующая «более эффективным социальным взаимодействиям» с использованием лучших научных доказательств в процессе принятия профессиональных решений (Zarghi & Khorasani, 2018). Однако определения были предложены без анализа существующих определений или философского обоснования. Вышеупомянутые публикации Г. Уайта рассматривают появление основных компонентов в доказательных социальных науках Китая (White, 2022) и четыре «волны» революции доказательств (White, 2019).

Обзор выделил два подхода к доказательным наукам и практикам. Во-первых, подход, который не идет дальше предложений, по крайней мере на данный момент, и в рамках которого нет правительственных учреждений, которые заказывают специальные исследования для разработки новой политики (Luján, 2023). Нормативная наука при таком подходе направлена на выработку рекомендаций для принятия решений, и она включает в себя регулятивные органы (Luján, 2023). Во-вторых, другие авторы подразумевают участие правительственных учреждений в доказательных практиках (Lionardo et al., 2024; Pizard et al., 2023) и иногда используют термин «доказательная наука» в смысле «нормативная наука». Дальнейшие поиски не привели к выявлению каких-либо документов о различиях между этими двумя терминами. Публикации по нормативной науке изучают доказательную науку как парадигму (Hilton et al., 2023) или с точки зрения того, что общественный эффект любой технологии должен быть изучен всесторонне. Доказательная наука существует в основном отдельно. Эти две концепции — доказательная наука и нормативная наука — имеют мало общего на уровне концепции. Таким образом, нормативная наука выходит за рамки научно-исследовательской области доказательных социальных наук и практик.

Как доказательная медицина, так и доказательные социальные науки, имеют свои недостатки и концепции, которые разжигают горячие дискуссии между сторонниками и противниками, имеющими свои pro et contra. Например: доказательственные пирамиды в доказательной медицине (Murad et al., 2016); рандомизированные контролируемые испытания и неподтвержденные данные в доказательных социальных науках (Deaton & Cartwright, 2018; Humphries, 2003; Shan & Williamson, 2021; Murch, 2010).

Тематические блоки, определенные авторами в качестве гипотетических, подтвердили охват всех рассмотренных публикаций. Большинство публикаций (22 из 35) представляют собой исследования доказательных практик. Малочисленность публикаций по доказательным социальным наукам, т. е. методологии и архитектуре доказательных социальных наук (4 исследования), подтвердила утверждение авторов относительно существующей фрагментации ис-

² Например, организации the What Works Center for Crime Reduction в Великобритании и the Center for Evidence-Based Crime Policy Университета Джорджа Мейсона в США.

Таблица 5

Доказательные социальные практики по секторам

Доказательные социальные практики (сырые данные) по секторам		Извлечены из:
Доказательное образование		
1	Evidence-based education emphasizes the use of empirical evidence, research findings, and best practices to inform teaching and learning processes (Betts et al., 2019)	Nilendu, 2024
2	An evidence-based education system (EBES) promotes critical thinking skills, evidence evaluation, and the application of scientific principles in forensic analysis (Meilia et al., 2018)	Nilendu, 2024
3	One key principle [of evidence-based education] is the integration of research evidence into educational practices (Shumba 2015). This involves using empirical evidence, scholarly research, and best practices to inform instructional strategies, curriculum development, and assessment methods in forensic education (Cook et al. 2008)	Nilendu, 2024
4	Another principle [of evidence-based education] is the emphasis on critical thinking and problem-solving skills, which encourages students to analyze and evaluate evidence systematically and logically (Prince, 2004)	Nilendu, 2024
5	Evidence-based education also promotes learner-centered approaches, where students actively engage in their learning process through hands-on activities, collaborative projects, and case-based learning (Hmelo-Silver, 2004)	Nilendu, 2024
6	Additionally, evidence-based education encourages the use of technology-enhanced learning tools, such as virtual simulations and interactive multimedia resources, to enhance student engagement and facilitate active learning (Mayer, 1997)	Nilendu, 2024
7	Evidence-based principles can be applied in forensic education by incorporating real-world case studies, mock crime scenes, and practical laboratory exercises (Egger, 2019)	Nilendu, 2024
8	Drawing directly on evolving definitions of evidence-based medicine, Spencer et al. (2012, p. 129), for instance, defined evidence-based practice in education ‘as a decision-making process that integrates (1) the best available evidence, (2) professional judgment, and (3) client values and context’...	Klose, 2024
9	The implementation of evidence-based education may face challenges, including resistance to change, lack of faculty training and support, and limited resources (Chisum 2019)...	Burkhauser & Burkhauser, 2024
10	Recognizing that students have diverse learning styles, it is crucial to tailor evidence-based practices to cater to visual, auditory, and kinaesthetic learners...	Burkhauser & Burkhauser, 2024
11	... explaining that RCTs are not always possible in educational practice for financial, methodological, or practical reasons and that the number of RCT-evaluated and proven effective interventions is still very low (Veerman & Van Yperen, 2007). Moreover, positive results are often flattered and studies often take place in controlled environments that do not resemble actual practice	Tellings, 2017
12	... four levels of evidence (Veerman & Van Yperen, 2007): descriptive, theoretical, indicative, and causal, which lead to potential, plausible, functional, and factual effectiveness of interventions, respectively. Each level has its accompanying parameters of evidence and types of research. RCTs are at the highest, causal level and, for instance, observational studies are at the lowest, descriptive level. Studies should take interventions in actual practice as a starting point and decide based on these which research design is feasible	Tellings, 2017
Доказательный менеджмент		
13	It is based on the idea that good-quality management decisions require both critical thinking and use of the best available evidence. Evidence-based management is about making decisions through the conscientious, explicit and judicious use of the best available evidence from multiple sources by: 1. Asking: translating a practical issue or problem into an answerable question. 2. Acquiring: systematically searching for and retrieving the evidence. 3. Appraising: critically judging the trustworthiness and relevance of the evidence. 4. Aggregating: weighing and pulling together the evidence. 5. Applying: incorporating the evidence into the decision-making process. 6. Assessing: evaluating the outcome of the decision taken to increase the likelihood of a favorable outcome (Barends & Rousseau, 2018)	Weber et al., 2024
Доказательная политика		
14	The central idea of this movement is that policy-making should be guided by the best available evidence... EBP is inspired by the evidence-based medicine (EBM) approach. In fact, EBP was initially introduced as the direct application of the EBM methods to policy-making	Perez-Gonzalez, 2024
15	It has been applied to diverse areas such as development economics, crime prevention, education, housing policy, and criminal justice. Furthermore, EBP has achieved considerable relevance and influence in the US, the EU, and the UK	Perez-Gonzalez, 2024

Доказательные социальные практики (сырые данные) по секторам		Извлечены из:
16	In 2013, for example, the British government established the What Works Network. This network aims to expand and consolidate the evidence-based approach in diverse areas of social policy. It integrates several centres such as The What Works Centre for Local Economic Growth, The Education Endowment Foundation, and The What Works Centre for Wellbeing	Perez-Gonzalez, 2024
17	EBP aims to avoid biases, flawed reasoning, and misplaced goodwill in decision-making, which have been responsible for many undesired outcomes in the past	Perez-Gonzalez, 2024
18	The first step necessary for evidence-based policymaking is to create and disseminate the underlying data necessary for policy researchers to produce and provide such evidence. The second step ...is the policy research found in the disciplinary journals of the academic research community and written for that academic community using these data. [The third step] ... the additional role that United States policy research institutes play by not only contributing to the academic policy literature (especially by researchers from outside-the-Beltway policy research institutes primarily affiliated with universities) but also to current policy debates inside the Beltway. The fourth step. The Maturation of CEA Members Giving Advice to the President. Policy research institutes in the United States ...play important roles in the creation of evidence for evidence-based policymaking via contributions to peer-reviewed publications but, more frequently, in evaluating current policy issues and providing economic analysis of the behavioural and distributional consequences of those current policies	Burkhauser & Burkhauser, 2024
19	The political risks associated with allowing outside experts to scrutinize organizational practices – for example the discovery of sub-par performance, or even misconduct – are substantial, especially for poorly functioning organizations (Carpenter 2014; Levine 2020; Moffitt 2010)	Goerder et al., 2023
20	...the two principal characteristics of regulatory science (as opposed to academic science) are: (1) that in regulatory science the objective is providing advice for decision making, and (2) the involvement of regulatory agencies (government institutions). The remainder of differences between these two types of science flow from those two characteristics... The regulation of technology is the best example of using scientific knowledge in the shaping, application, and evaluation of regulations and public policies, albeit specifically limited to areas related to technology. In contrast, evidence-based policies are: (1) merely proposals, at least for now and (2) there are currently no government agencies (as in the case of technology regulation) that commission any relevant scientific research	Luján, 2023
21	Virtually all policy sectors are now informed by scientific advice, allowing some areas like health, social policy, and education to witness a distinctive 'evidence turn' during the past two decades in many OECD countries; organizations like the Campbell Foundation and Cochrane have also been founded to assure such knowledge transfer and application (Zapp and Powell, 2017)	Zapp, 2017
22	There is at least one academic journal (Evidence and Policy) devoted to promoting evidence-based policy. Major think-tanks like the Coalition for Evidence-Based Policy in the US, the Centre for Evidence-Based Policy and Practice, and the Campbell Collaboration in the UK, and Australia's Productivity Commission have all endorsed evidence-based policy strongly	Watts, 2014
23	...anyone attending to the evidence-based policy literature closely will almost immediately notice that no one seems to entertain seriously the proposition that policy could –or should-ever be only 'evidence-based'. More common is the idea that greater use should be made of evidence which may explain some of the evidence of conceptual muddle. This may explain why it is never clear whether 'conceptualisations' of evidence-based policy are descriptive, normative or simply exhortatory...	Watts, 2014
24	Since the 1990s, most efforts to institutionalize the use of evidence in government have aimed at informing policy formulation in a structure manner. Evaluation (and monitoring) units have been created in ministries of finance (as in Chile), the president's or prime minister's office (South Africa and the UK, respectively), and elsewhere in government (as in Mexico)	Krause & Licona, 2020
25	Evidence-based policing is 'a decision-making process which integrates the best available evidence, professional judgement and community values, preferences and circumstances'	Klose, 2024
26	Evidence-based policing is 'a new paradigm for police improvement and for public safety' (Sherman, 1998, p. 2)	Klose, 2024
27	...This new paradigm, building on Goldstein's problem-oriented policing, promotes the 'use of the best available research on the outcomes of police work to implement guidelines and evaluate agencies, units and officers' (Sherman, 1998, p. 3)	Klose, 2024
28	...evidence-based policing has gained significant popularity, particularly in the Anglosphere. Its rise has led to the creation of professional societies and educational programmes in several countries, and become particularly associated with institutions like the What Works Center for Crime Reduction in the UK and the Center for Evidence-Based Crime Policy at George Mason University in the USA; ... initiatives such as the creation of an Evidence-Based Policing Matrix (a tool designed to translate research into practice), the launch of the Cambridge Journal of Evidence-Based Policing, or the establishment of an Evidence-based Policing Hall of Fame.	Klose, 2024

Доказательные социальные практики (сырые данные) по секторам		Извлечены из:
29	...proponents for evidence-based policing have promoted different understandings of what passes for best available evidence, which in turn has created considerable conceptual confusion... this article holds that the usage of best available evidence implies the competent review and identification of the most reliable evidence relevant for a particular decision...	Klose, 2024
30	...evidence-based policing as a decision-making process in which practitioners with equal rigour consider not only the best available evidence but also the values, preferences, and circumstances of affected communities	Klose, 2024
Доказательные библиотечные и информационные практики		
31	Evidence-based practice is an approach to continuously improving professional practice that involves a structured process of articulating questions, collecting, interpreting, and applying valid, reliable, and relevant evidence to support decision-making (Howlett & Thorpe, 2018)	Howlett et al., 2024
32	The evidence-based library and information practice process (arguably) has five steps – articulate, assemble, appraise, apply, assess (Koufogiannakis & Brettle, 2016; Thorpe, 2021). However, Thorpe (2021) recently added ‘communicate’ as a necessary addition to the well-established ‘5 A’s process’ Доказательная экономика	Howlett et al., 2024
33	Replication research to validate policy-relevant findings is important for all research that is used to inform policy and practice. ... internal replication research is a crucial element in the production of evidence for evidence-based policymaking, especially in low- and middle-income countries. Despite some evidence of codified replication policies and a growing conceptual interest in the practice, replication research remains an underused tool in social science and international development	Brown et al., 2014
34	Original authors usually have the most to lose and the least to gain from a replication study of their work, causing them to resist requests for data and code from replication researchers... A replication study that validates the original results should build an original author’s reputation, but that only works to the extent that these replication studies are published and publicised. A replication study that refutes the findings or policy recommendations of the original study may not just call into question the original study but also other studies by the same original authors	Brown et al., 2014
35	Around the turn of the century, three journals – Journal of Political Economy, Empirical Economics and Labour Economics – attempted to promote and publish replication studies but their efforts were generally short lived because of a lack of interest (Hamermesh 2007, 723)	Brown et al., 2014

следовательской области доказательных социальных наук. Статьи в обзоре в значительной степени сгруппированы по областям и дисциплинам. Научные споры также имеют отношение к этим дисциплинам и областям. Все исследования общего характера берут свое начало в доказательной медицине. Таким образом, в настоящее время не существует последовательной доказательной методологии для всех социальных наук и практик.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты обзора дали подробные ответы на исследовательские вопросы. Цель обзора была достигнута. Результаты вносят вклад в формирующуюся область доказательных социальных наук и практик, а понимание авторами доказательств в социальных науках, их иерархии и типов, места экспертного мнения и синтеза исследований в архитектуре доказательных социальных наук согласовываются с имеющимися в науке. Понимание доказательных исследований подразумевает внедрение более эффективных доказательных практик. Результаты могут привести к более систематическому изучению предметного поля и помогут разработать более детально доказательную методологию для социальных наук.

Основные ограничения этого обзора связаны с отбором исследований. Для получения более полных результатов последующие обзоры должны проанализировать и другие базы данных, где хорошо представлены социальные науки. Возможное упущение соответствующих исследований могло произойти из-за исключения исследований на других языках (кроме английского).

Результаты обзора должны побудить научное сообщество к дальнейшему изучению доказательных социальных наук и практики. При всей тщательности и глубине данного обзора в дальнейших исследованиях выборка должна быть переосмыслена и расширена для выявления большего числа исследований по отдельным дисциплинам (доказательная политика, доказательное образование, доказательная полицейская деятельность, доказательная социальная работа, доказательный менеджмент и другие области, где применима доказательная методология). Такая выборка может помочь классифицировать общие компоненты доказательной методологии в различных дисциплинах и областях, описать расхождения, а также особые или уникальные характеристики. В этом отношении могут стать полезными обзоры предметного поля, а затем систематические обзоры в отдельных доказательных науках.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ВКЛАД АВТОРОВ

Елена Тихонова: Разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, проведение исследования, разработка методологии, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

ботка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Лилия Раицкая: Разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, проведение исследования, разработка методологии, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

ЛИТЕРАТУРА

- Ackers, L. (2000). The Development of affirmative action in European Commission policy-making: Assessing the risks. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 22(3), 347–360. <http://doi.org/10.1080/01418030050130239>
- Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bai, Z.-G., Bing, Q., Gong, R.-R., Bai, R.-H., Zhou, Y., & Yang, K.-H. (2022). Evidence Based Social Science in China Paper 3: The quality of social science systematic reviews and meta-analysis published from 2000-2019. *Journal of clinical epidemiology*, 141, 132–140. <http://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.09.031>
- Bala, M.M., Poklepović Perićić, T., Zajac, J., Rohwer, A., Klugarova, J., Välimäki, M., et al. (2021). What are the effects of teaching Evidence-Based Health Care (EBHC) at different levels of health professions education? An updated overview of systematic reviews. *PLoS ONE*, 16(7), 1–28. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0254191>
- Barends, E., & Rousseau, D. (2018). *Evidence-based management: How to use evidence to make better organizational decisions*. Kogan Page.
- Berlin, J.A., & Golub, R.M. (2014). Meta-analysis as evidence: Building a better pyramid. *JAMA – Journal of the American Medical Association*, 312, 603–5. <http://doi.org/10.1001/jama.2014.8167>
- Betts, K., Miller, M., Tokuhamma-Espinosa, T., Shewokis, P.A., Anderson, A., Borja, C., Galoyan, T., Delaney, B., Eigenauer, J.D., & Dekker, S. (2019). *International report: Neuromyths and evidence-based practices in higher education*. Online Learning Consortium.
- Biesta, G. J. (2010). Why “what works” still won’t work: From evidence-based education to value-based education. *Studies in Philosophy and Education*, 29(5), 491–503. <http://doi.org/10.1007/s11217-010-9191-x>
- Boaz, A., & Nutley, S. (2019). Using evidence. In A. Boaz, H. Davies, A. Fraser, & S. Nutley (Eds.), *What works now? Evidence-informed Policy and Practice* (pp. 251–77). Policy Press.
- Boruch, R.F., & Rui, N. (2008). From randomized controlled trials to evidence grading schemes: Current state of evidence-based practice in social sciences. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 1(1), 41–49. <http://doi.org/10.1111/j.1756-5391.2008.00004.x>
- Brown, A.N., Cameron, D.B., & Wood, B.D.K. (2014). Quality evidence for policymaking: I’ll believe it when I see the replication. *Journal of Development Effectiveness*, 6(3), 215–235. <http://doi.org/10.1080/19439342.2014.944555>
- Burkhauser, R.V., & Burkhauser, S.V. (2024). Policy research institutes’ role in the development of evidence for evidence-based policymaking in the United States. *Journal of Policy Analysis and Management*, 43, 1260–1269. <http://doi.org/10.1002/pam.22593>
- Carpenter, D. (2014). *Reputation and power: Organizational image and pharmaceutical regulation at the FDA*. Princeton University Press. <http://doi.org/10.1515/9781400835119>
- Chisum, R. (2019). *An evidence-based faculty development program for online teaching in higher education* [Doctoral dissertation]. University of New England. All Theses and Dissertations at DUNE: DigitalUNE, 269. <https://dune.une.edu/theses/269>
- Concato, J. (2013). Study design and “evidence” in patient-oriented research. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 187(11), 1167–1172. <http://doi.org/10.1164/rccm.201303-0521OE>
- Dawes, M., Summerskill, W., Glasziou, P., Cartabellotta, N., Martin, J., Hopayian, K., Porzsolt, F., Burls, A., & Osborne, J. (2005). Sicily statement on evidence-based practice. *BMC Medical Education*, 5(1), 1–7. <http://doi.org/10.1186/1472-6920-5-1>
- De Vincenzo, C., Stocco, N., & Modugno, R. (2023). A critical sociocultural understanding of evidence-based research and practice paradigm in contemporary psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(1), 160–177. <http://doi.org/10.1007/s12124-023-09798-5>

- Deaton, A., & Cartwright, N. (2018). Understanding and misunderstanding randomized controlled trials. *Social Science & Medicine*, 210, 2–21. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.12.005>
- Dechartres, A., Altman, D.G., Trinquart, L., et al. (2014). Association between analytic strategy and estimates of treatment outcomes in meta-analyses. *JAMA – Journal of the American Medical Association*, 312, 623–30. <http://doi.org/10.1001/jama.2014.8166>
- den Heyer, G. (2022). Evidence-based policing: A review of its adoption and use by police agencies in the United States of America. *International Journal of Law, Crime and Justice*, 69, 1000532. <https://doi.org/10.1016/j.ijlcj.2022.100532>
- Drèze, J. (2018). Evidence, policy and politics: A commentary on Deaton and Cartwright. *Social Science & Medicine*, 210, 45–47. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.04.025>
- Duflo, E., Kremer, M. (2005). Use of randomization in the evaluation of development effectiveness. In G.K. Pitman, O.N. Feinstein, & G.K. Ingram (Eds.), *Evaluating Development effectiveness*. Transaction Publishers.
- Egger, A.E. (2019). The role of introductory geoscience courses in preparing teachers—and all students—for the future: Are we making the grade? *GSA Today*, 29(10), 4–10. <http://doi.org/10.1130/GSATG393A.1>
- Gil-Olivares Alva-Díaz, C., Pinedo-Torres, I., Pacheco-Barrios, N., Aliaga Llerena, K.M., & Huerta-Rosario, M. (2024). Postulates of evidence-based medicine have transformed into myths. *Educación Médica*, 25, 100887. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100887>
- Gleeson, J., Rickinson, M., Walsh, L., Cutler, B., Salisbury, M., Hall, G. and Khong, H. (2023) Quality use of research evidence: Practitioner perspectives. *Evidence & Policy*, 19(3), 423–443. <http://doi.org/10.1332/174426421X16778434724277>
- Goerger, S., Mummolo, J., & Westwood, S.J. (2023). Which police departments want reform? Barriers to evidence-based policymaking. *Journal of Experimental Political Science*, 10, 403–412. <https://doi.org/10.1017/XPS.2022.21>
- Graham, I.D., Logan, J., Harrison, M.B., Straus, S.E., Tetroe, J., Caswell, W., et al. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13–24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S.A. (2013). Implementing evidence-based practice: A review of the empirical research literature. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 157–166. <https://doi.org/10.1177/1049731512467072>
- Graziano, A.M., & Raulin, M.L. (1997). *Research methods, a process of inquiry* (3rd ed.). Longman.
- Riaz, I.B., Khan, M.S., Riaz, H., & Goldberg, R.J. (2015). Disorganized systematic reviews and meta-analyses: Time to systematize the conduct and publication of these study overviews? *American Journal of Medicine*, 129(3), 339.e11–339.e18. <http://doi.org/10.1016/j.amjmed.2015.10.009>
- Haddaway, N.R., Bernes, C., Jonsson, B.-G., & Hedlund, K. (2016). The benefits of systematic mapping to evidence-based environmental management. *Ambio*, 45, 613–620. <http://doi.org/10.1007/s13280-016-0773-x>
- Hamermesh, D. S. (2007). Viewpoint: Replication in Economics. *Canadian Journal of Economics/Revue Canadienne D'économique*, 40(3), 715–733. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2966.2007.00428.x>
- Hannes, K., & Claes, L. (2007). Learn to read and write systematic reviews: The Belgian Campbell group. *Research on Social Work Practice*, 17, 748–753. <http://doi.org/10.1177/1049731507303106>
- Harris, M.K., & Williams, L.T. (2019). Evidence-based policymaking in auditing regulation: An historical analysis of academic research citation in PCAOB standard-setting practices. *Journal of Accounting and Public Policy*, 38(3), 238–251. <https://doi.org/10.1016/j.jaccpubpol.2019.05.003>
- Hilton, G.M., Bhuller, Y., Doe, J.E., Wolf, D.C., & Currie, R.A. (2023). A new paradigm for regulatory sciences. *Regulatory Toxicology and Pharmacology*, 145, 105524. <http://doi.org/10.1016/j.yrtph.2023.105524>
- Hmelo-Silver, C.E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235–266. <http://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Howlett, A., Colla, E., & Joyce, R. (2024). Toward redefining library research support services in Australia and Aotearoa New Zealand: An evidence-based practice approach. *New Review of Academic Librarianship*. <http://doi.org/10.1080/13614533.2024.2306360>
- Howlett, A., & Thorpe, C. (2018). 'It's what we do here': Embedding evidence-based practice at USQ Library. In Asia-Pacific Library and Information Conference. Australia.
- Humphries, B. (2003). What else counts as evidence in evidence-based social work? *Social Work Education*, 22(10), 81–91. <http://doi.org/10.1080/02615470309130>
- Hunsley, J. (2007). Addressing key challenges in evidence-based practice in psychology. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(2), 113. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.2.113>
- Klose, S. (2024). Re-defining evidence-based policing. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18, 1–7. <https://doi.org/10.1093/police/paad095>

- Knezevic, N.N., Manchikanti, L., Hirsch, J.A. (2024). Principles of evidence-based medicine. In A. Navani, S. Atluri, & M. Sanapati (Eds.), *Essentials of regenerative medicine in interventional pain management*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-50357-3_2
- Koufogiannakis, D., & Brettle, A. (2016). *Being evidence based in library and information practice*. Facet Publishing.
- Krause, P., & Licona, G.H. (2020). From experimental findings to evidence-based policy. *World Development*, 127, 104812. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104812>
- Larsen, C.M., Terkelsen, A.S., Carlsen, A.F., Kristensen, H.K. (2019). Methods for teaching evidence-based practice: a scoping review. *BMC Medical Education*, 19(1), 1–33. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1681-0>
- Leach, M.J., & Veziari, Y. (2022). Enablers and barriers to evidence implementation in complimentary medicine: A systematic review. *Integrative Medicine Research*, 11(4), 1000899. <https://doi.org/10.1016/j.imr.2022.100899>
- Levine, A.S. (2020). Why do practitioners want to connect with researchers? Evidence from a field experiment. *PS – Political Science and Politics*, 53(4), 712–717. <http://doi.org/10.1017/S1049096520000840>
- Lionardo, A., Nomaini, F., Madri Bafadhal, O, Dwi Santoso, A., & Alfitri. (2024). What makes Indonesian government officials believe in and implement evidence-based policy: The mediating role of religion-science compatibility beliefs. *Heliyon*, 10(3), e24879. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24879>
- Luján, J.L. (2023). Evidence-based policies: Lessons from regulatory science. *Politics & Policy*, 51(4), 524–537. <http://doi.org/10.1111/polp.12543>
- Mallett, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R., & Duvendack, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness*, 4(3), 445–455. <http://doi.org/10.1080/19439342.2012.711342>
- Mayer, R.E. (1997) Multimedia learning: Are we asking the right questions? *Educational Psychologist*, 32(1), 1–19. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3201_1
- Mazurek Melnyk, B., & Fineout-Overholt, E. (2019). Making the case for evidence-based practice and cultivating a spirit of inquiry. In B. Mazurek Melnyk & E. Fineout-Overholt (Eds.), *Evidence-based practice in nursing healthcare. A guide to best practice* (4th ed., pp. 7–32). Wolters Kluwer.
- Meilia, P.D., Freeman, M.D., Herkutado, Zeegers, M.P. (2018) A review of the diversity in taxonomy, definitions, scope, and roles in forensic medicine: Implications for evidence-based practice. *Forensic Science Medicine and Pathology*, 14, 460–468. <http://doi.org/10.1007/s12024-018-0031-6>
- Moffitt, S.L. (2010). Promoting agency reputation through public advice: Advisory committee use in the FDA. *Journal of Politics*, 72(3), 880–893. <https://doi.org/10.1017/S002238161000023X>
- Murad, M.H., Asi, N., Alsawas, M., Alahdab, F., & Murdach, A.D. (2016). New evidence pyramid. *Evidence-Based Medicine*, 21(4), 125–127. <http://doi.org/10.1136/ebmed-2016-110401>
- Murdach, A.D. (2010). What good is soft evidence? *Social work*, 55(4), 309–16. <http://doi.org/10.1093/sw/55.4.309>
- Nielsen, L.D., Løwe, M.M., Mansilla, F., Jørgensen, R.B., Ramachandran, A., Noe, B.B., & Egebaek, H.K. (2024). Interventions, methods and outcome measures used in teaching evidence-based practice to healthcare students: An overview of systematic reviews. *BMC Medical Education*, 24, 306. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05259-8>
- Nilendu, D. (2024). Enhancing forensic education: Exploring the importance and implementation of evidence-based education system. *Egyptian Journal of Forensic Sciences*, 14, 6. <https://doi.org/10.1186/s41935-023-00375-w>
- Oancea, A., & Pring, R. (2009). The importance of being thorough: On systematic accumulations of “what works” in educational research. In D. Bridges, P. Smeyers, & R. Smith (Eds.), *Evidence-based education policy: What evidence? What basis? Whose policy?* (pp. 11–35). Wiley-Blackwell.
- Perez-Gonzalez, S. (2024). Evidence of mechanisms in evidence-based policy. *Studies in History and Philosophy of Science*, 103, 95–104. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2023.11.006>
- Pizard, S., Acerenza, F., Vallespir, D., & Kitchenham, B. (2023). Assessing attitudes towards evidence-based software engineering in a government agency. *Information and Software Technology*, 154, 107101. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107101>
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <http://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>
- Reiss, J. (2016). *Error in economics: Towards a more evidence-based methodology*. Routledge.
- Russo, F., & Williamson, J. (2007). Interpreting causality in the health sciences. *International Studies in the Philosophy of Science*, 21(2), 157–170. <https://doi.org/10.1080/02698590701498084>
- Rouphael, A.B. (2022). The replicability crisis in science and protected area research: Poor practices and potential solutions. *Journal for Nature Conservation*, 69, 126236. <https://doi.org/10.1016/j.jnc.2022.126236>

- Sackett, D.L., Rosenberg, W.M., Gray, J.A., Haynes, R.B., & Richardson, W.S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312(7023), 71–72. <http://doi.org/10.1136/bmj.313.7050.170c>
- Sackett, D. L., Straus, S. E., Richardson, W. S., Rosenberg, W., & Haynes, R. B. (2000). *Evidence- Based Medicine: How to Practice and Teach EBM*. Churchill Livingstone.
- Schwarz, B., & Tilling, K. (2023). Making evidence-based practice actionable in the social service context: Experiences and implications of workplace education. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 311–328. <http://doi.org/10.1108/JWL-12-2022-0168>
- Shan, Y., & Williamson, J. (2021). Applying Evidential Pluralism to the social sciences. *European Journal for Philosophy of Science*, 11(4), 96. <http://doi.org/10.1007/s13194-021-00415-z>
- Shea, B.J., Grimshaw, J.M., Wells, G.A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., Porter, A.C., Tugwell, P., Moher, D., & Bouter, L.M. (2007). Development of AMSTAR: A measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 10 - 10.
- Shea, B.J., Reeves, B.C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D.A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <http://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Sheble, L. (2017). Macro-level diffusion of a methodological knowledge innovation: Research synthesis methods, 1972–2011. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68. <http://doi.org/10.1002/asi.23864>
- Sherman, L. W. (1998). *Ideas in American policing: Evidence-based policing*. Police Foundation.
- Shumba, R. (2015). *Towards a digital forensics competency-based program: Making assessment count. Annual Conference on Digital Forensics, Security and Law*. Daytona Beach, Florida.
- Spencer, T. D., Detrich, R., and Slocum, T. A. (2012). Evidence-based practice: A Framework for making effective decisions. *Education and Treatment of Children*, 35(2), 127–151. <http://doi.org/10.1353/etc.2012.0013>
- Sur, R.L., & Dahm, P. (2011). History of evidence-based medicine. *Indian Journal of Urology*, 27(4), 487–489. <http://doi.org/10.4103/0970-1591.91438>
- Tellings, A. (2017). Evidence-based Practice in the social sciences? A scale of casualty, interventions, and possibilities for scientific proof. *Theory & Psychology*, 27(5), 581–599. <http://doi.org/10.1177/0959354317726876>
- Thorpe, C. (2021). Announcing and advocating: The missing step in the EBLIP model. *Evidence Based Library and Information Practice*, 16(4), 118–125. <https://doi.org/10.18438/ebliip30044>
- Tian, J., Zhang, J., Ge, L., Yang, K., & Song, F. (2017). The methodological and reporting quality of systematic reviews from China and the USA are similar. *Journal of Clinical Epidemiology*, 85 (1), 50–58. <http://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2016.12.004>
- Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.D.J., Horseley, T., Weeks, L., Hempel, S., & Akl, E.A. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–73. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Veerman, J. W., & Van Yperen, T. A. (2007). Degrees of freedom and degrees of certainty: A developmental model for the establishment of evidence-based youth care. *Evaluation and Program Planning*, 30(2), 212–221. <http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2007.01.011>
- Watts, R. (2014). Truth and Politics: Thinking About Evidence-Based Policy in the Age Of Spin. *Australian Journal of Public Administration*, 73, 34–46. <http://doi.org/10.1111/1467-8500.12061>
- Weber, E., Wyverkens, A., & Leuridan, B. (2024). Rethinking evidence-based management. *Philosophy of Management*, 23, 59–84. <http://doi.org/10.1007/s40926-023-00236-5>
- White, H. (2022). Evidence-based social sciences in China Paper 1: Introduction. *Journal of Clinical Epidemiology*, 141, 149–151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.09.015>
- White, H. (2019). The twenty-first century experimenting society: The four waves of the evidence revolution. *Palgrave Communications*, 5, 1–7. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0253-6>
- Wyer, P.C., & Silva, S.A. (2009). Where is the wisdom? A conceptual history of evidence-based medicine. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 156, 891–8. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2753.2009.01323.x>
- Young T., Rohwer A., Volmink J., & Clarke, M. (2014). What are the effects of teaching evidence-based health care (EBHC)? Overview of systematic reviews. *PLoS ONE*, 9(1), 1–13. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0086706>
- Zapp, M. (2018). The scientization of the world polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950–2015. *International Sociology*, 33(1), 3–26. <https://doi.org/10.1177/0268580917742003>
- Zapp, M., & Powell, J.J.W. (2016). How to construct an organizational field: Empirical educational research in Germany, 1995–2015. *European Educational Research Journal*, 15(5), 537–557. <http://doi.org/10.1177/1474904116641422>

Zarghi, N., & Khorasani, S.D. (2018). Evidence-based social sciences: A new emerging field. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 5(2), 207-211. <http://doi.org/10.2478/ejser-2018-0048>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПУБЛИКАЦИИ, ВХОДЯЩИЕ В ОБЗОР

- Bai, Z.-G., Bing, Q., Gong, R.-R., Bai, R.-H., Zhou, Y., & Yang, K.-H. (2022). Evidence Based Social Science in China Paper 3: The quality of social science systematic reviews and meta-analysis published from 2000-2019. *Journal of Clinical Epidemiology*, 141, 132-140. <http://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.09.031>
- Boruch, R.F., & Rui, N. (2008). From randomized controlled trials to evidence grading schemes: current state of evidence-based practice in social sciences. *Journal of Evidence-Based Medicine*, 1(1), 41-49. <http://doi.org/10.1111/j.1756-5391.2008.00004.x>
- Brown, A.N., Cameron, D.B., & Wood, B.D.K. (2014). Quality evidence for policymaking: I'll believe it when I see the replication. *Journal of Development Effectiveness*, 6(3), 215-235. <http://doi.org/10.1080/19439342.2014.944555>
- Burkhauser, R.V., & Burkhauser, S.V. (2024). Policy research institutes' role in the development of evidence for evidence-based policymaking in the United States. *Journal of Policy Analysis and Management*. <http://doi.org/10.1002/pam.22593>
- Concato, J. (2013). Study design and "evidence" in patient-oriented research. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 187(11), 1167-1172. <http://doi.org/10.1164/rccm.201303-0521OE>
- De Vincenzo, C., Stocco, N., & Modugno, R. (2023). A Critical sociocultural understanding of evidence-based research and practice paradigm in contemporary psychology. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 58(1), 160-177. <https://doi.org/10.1007/s12124-023-09798-5>
- Deaton, A., & Cartwright, N. (2018). Understanding and misunderstanding randomized controlled trials. *Social Science & Medicine*, 210, 2-21. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2017.12.005>
- Drèze, J. (2018). Evidence, policy and politics: A commentary on Deaton and Cartwright. *Social Science & Medicine*, 210, 45-47. <http://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.04.025>
- Gil-Olivares Alva-Díaz, C., Pinedo-Torres, I., Pacheco-Barrios, N., Aliaga Llerena, K.M., & Huerta-Rosario, M. (2024). Postulates of evidence-based medicine have transformed into myths. *Educación Médica*, 25, 100887. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2024.100887>
- Goerger, S., Mummolo, J., & Westwood, S.J. (2020). Which police departments want reform? Barriers to evidence-based policymaking. *Journal of Experimental Political Science*, 10, 403 - 412. <https://doi.org/10.1017/XPS.2022.21>
- Gray, M., Joy, E., Plath, D., & Webb, S.A. (2013). Implementing Evidence-based practice: A review of the empirical research literature. *Research on Social Work Practice*, 23(2), 157-166. <https://doi.org/10.1177/1049731512467072>
- Haddaway, N.R., Bernes, C., Jonsson, B.-G., & Hedlund, K. (2016). The benefits of systematic mapping to evidence-based environmental management. *Ambio*, 45, 613-620. <http://doi.org/10.1007/s13280-016-0773-x>
- Hannes, K., & Claes, L. (2007). Learn to read and write systematic reviews: The Belgian Campbell Group. *Research on Social Work Practice*, 17, 748 - 753. <http://doi.org/10.1177/1049731507303106>
- Howlett, A., Colla, E., & Joyce, R. (2024). Toward Redefining library research support services in Australia and Aotearoa New Zealand: An evidence-based practice approach. *New Review of Academic Librarianship*.
- Klose, S. (2024). Re-defining evidence-based policing. *Policing: A Journal of Policy and Practice*, 18, 1-7. <https://doi.org/10.1093/police/paad095>
- Krause, P., & Licona, G.H. (2020). From experimental findings to evidence-based policy. *World Development*, 127, 104812. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.104812>
- Larsen, C.M., Terkelsen, A.S., Carlsen, A.F., Kristensen, H.K. (2019). Methods for teaching evidence-based practice: A scoping review. *BMC Medical Education*, 19(1), 1-33. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1681-0>
- Luján, J.L. (2023). Evidence-based policies: Lessons from regulatory science. *Politics & Policy*, 51(4), 524-537. <http://doi.org/10.1111/polp.12543>
- Mallett, R., Hagen-Zanker, J., Slater, R., & Duvendack, M. (2012). The benefits and challenges of using systematic reviews in international development research. *Journal of Development Effectiveness*, 4(3), 445-455. <http://doi.org/10.1080/19439342.2012.711342>
- Murad, M.H., Asi, N., Alsawas, M., Alahdab, F., & Murdach, A.D. (2016). New evidence pyramid. *Evidence-Based Medicine*, 21(4), 125-127. <http://doi.org/10.1136/ebmed-2016-110401>

- Murdach, A.D. (2010). What good is soft evidence? *Social Work*, 55(4), 309-16. <http://doi.org/10.1093/sw/55.4.309>
- Nielsen, L.D., Løwe, M.M., Mansilla, F., Jørgensen, R.B., Ramachandran, A., Noe, B.B., & Egebæk, H.K. (2024). Interventions, methods and outcome measures used in teaching evidence-based practice to healthcare students: An overview of systematic reviews. *BMC Medical Education*, 24, 306. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05259-8>
- Nilendu, D. (2024). Enhancing forensic education: Exploring the importance and implementation of evidence-based education system. *Egyptian Journal of Forensic Sciences*, 14, 6. <https://doi.org/10.1186/s41935-023-00375-w>
- Perez-Gonzalez, S. (2024). Evidence of mechanisms in evidence-based policy. *Studies in History and Philosophy of Science*, 103, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2023.11.006>
- Schwartz, B., & Tilling, K. (2023). Making evidence-based practice actionable in the social service context: experiences and implications of workplace education. *Journal of Workplace Learning*, 35(9), 311-328. <http://doi.org/10.1108/JWL-12-2022-0168>
- Shan, Y., & Williamson, J. (2021). Applying evidential pluralism to the social sciences. *European Journal for Philosophy of Science*, 11(4), 96. <http://doi.org/10.1007/s13194-021-00415-z>
- Shea, B.J., Grimshaw, J.M., Wells, G.A., Boers, M., Andersson, N., Hamel, C., Porter, A.C., Tugwell, P., Moher, D., & Bouter, L.M. (2007). Development of AMSTAR: A measurement tool to assess the methodological quality of systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology*, 7, 10 - 10.
- Shea, B.J., Reeves, B.C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D.A. (2017). AMSTAR 2: A critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *BMJ*, 358, j4008. <http://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- Sheble, L. (2017). Macro-level diffusion of a methodological knowledge innovation: Research synthesis methods, 1972–2011. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 68. <http://doi.org/10.1002/asi.23864>
- Tellings, A. (2017). Evidence-based Practice in the social sciences? A scale of casualty, interventions, and possibilities for scientific proof. *Theory & Psychology*, 27(5), 581-599. <http://doi.org/10.1177/0959354317726876>
- Watts, R. (2014). Truth and politics: Thinking About evidence-based policy in the age of spin. *Australian Journal of Public Administration*, 73, 34-46. <http://doi.org/10.1111/1467-8500.12061>
- Weber, E., Wyverkens, A., & Leuridan, B. (2024). Rethinking evidence-based management. *Philosophy of Management*, 23, 59-84. <http://doi.org/10.1007/s40926-023-00236-5>
- White, H. (2022). Evidence-based social sciences in China Paper 1: Introduction. *Journal of Clinical Epidemiology*, 141, 149-151. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.09.015>
- White, H. (2019). The twenty-first century experimenting society: The four waves of the evidence revolution. *Palgrave Communications*, 5, 1-7. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0253-6>
- Zapp, M. (2018). The scientization of the world polity: International organizations and the production of scientific knowledge, 1950–2015. *International Sociology*, 33, 26 - 3. <https://doi.org/10.1177/0268580917742003>

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Доказательная методология в социальных науках и практиках

Главные идеи	Evidence-based methodology in social sciences (raw data)	Extracted from
Regulatory science vs. academic science	...the two principal characteristics of regulatory science (as opposed to academic science) are: (1) that in regulatory science the objective is providing advice for decision making, and (2) the involvement of regulatory agencies (government institutions). The remainder of differences between these two types of science flow from those two characteristics... The regulation of technology is the best example of using scientific knowledge in the shaping, application, and evaluation of regulations and public policies, albeit specifically limited to areas related to technology. In contrast, evidence-based policies are: (1) merely proposals, at least for now and (2) there are currently no government agencies (as in the case of technology regulation) that commission any relevant scientific research.	Luján, 2023
New production of knowledge (Mode 2 science)	...the 'new production of knowledge' or 'Mode 2 science' (Gibbons et al., 1994; Nowotny et al., 2001). This framework assumes a shift from an academic, disciplinary, and autonomous university-based organization of primarily fundamental knowledge – described as Mode 1 – to a more organizationally diverse, transdisciplinary, applied, and reflexive kind (Mode 2). Proponents of the so-called 'New Production of Knowledge' or 'Mode 2' approach hold that scientific locales multiply and interactions in expanding networks intensify. Joining together the knowledge-producing enterprise are governments, industry, think tanks, consultancies, associations, and activist groups alike, far beyond universities alone.	Zapp, 2018
Evidence revolution	...the evidence revolution, which has unfolded in four waves over the last 30 years: (1) the results agenda as part of New Public Management in the 1990s, (2) the rise of impact evaluations, notably randomized controlled trials (RCTs) since the early 2000s, (3) increased production of systematic reviews over the last ten years, and (4) moves to institutionalize the use of evidence through the emergence of knowledge brokering agencies, most notably the What Works movement in the United States and the United Kingdom...	White, 2019
Evidence-based practice	EBP is seen as a foundational principle for professionals to continue to learn and maintain theoretical and practical competencies throughout their careers (Babione, 2010; Kazdin, 2008).	Tellings, 2017
Evidence-based practice+	... the move from EBM to EBM+ warrants an analogous move from present-day evidence-based policy (EBP) to EBP+, a new approach to policy appraisal which takes evidence of mechanisms more seriously. Of course, causal claims in the social sciences are not limited to claims about the effectiveness of proposed policy interventions— they also include claims about the causes and effects of societal, economic, legal, geographical, linguistic and psychological phenomena...Evidential Pluralism can be usefully applied to basic social science research, in addition to policy appraisal, because it sheds new light on the evidential relationships involved in establishing causation	Shan & Williamson, 2021
Research synthesis	Use of research synthesis methods has contributed to changes in research practices. In disciplinary literatures, authors indicate motivations to use the methods include needs to (a) translate research-based knowledge to inform practice and policy decisions, and (b) integrate relatively large and diverse knowledge bases to increase the generality of results and yield novel insights or explanations...	Sheble, 2017
Research synthesis	Research synthesis is an empirical research method in which data and findings from primary research studies are analyzed with the goal of generating new knowledge or interpretations. Research synthesis involves formulating a research problem, retrieving relevant literature, evaluating, analyzing, and synthesizing data, and interpreting the results.	Sheble, 2017
Research synthesis	Following the development of contemporary research synthesis methods in the 1970s by psychology and education researchers, such methods, under the labels "systematic review" and "meta-analysis" became an integral component of the evidence-based practice (EBP) movement that revolutionized research use in health and medicine and research practices in education.	Sheble, 2017

Главные идеи	Evidence-based methodology in social sciences (raw data)	Extracted from
Reviews as research synthesis	Review publications critically assess prior research in a given area. Reviews include research syntheses such as systematic reviews and other types of reviews such as narrative or historical reviews. Publications with records labeled “Review” in the S/SCI Document Type field are considered reviews. Given that whether there are 100 or more references in a publication is one criteria used to define reviews in the WOS, in some fields, it might be more likely that research syntheses are not categorized as reviews because studies included in a synthesis may not be included in the publication’s reference list (Payne et al, 2012)... While the social sciences were the first to engage with the methods, engagement varied greatly across social science fields. In contrast, there was less variation across clinical medicine.	Sheble, 2017
Challenges when conducting systematic reviews	... systematic reviews require access to a wide range of databases and peer-reviewed journals, which can be problematic and very expensive for non-academic researchers and those based in southern research organisations. Promoting systematic reviews as best practice, therefore, sits uneasily alongside donors’ interests in developing southern research capacity and in encouraging a more inclusive process of evidence building... In order to achieve objectivity, inclusion and exclusion criteria are used to screen potentially relevant studies. However, there is inevitable subjectivity in the screening process, particularly when high numbers of researchers are involved, as each member of the research team interprets inclusion criteria slightly differently. In our systematic reviews, we classified all studies included in the final analysis according to research design, methodology, data and assumptions made. However, data and methodology are, in general, poorly described in the development studies literature. ...due to time and resource constraints, we had to rely on authors’ self-proclaimed research design and results, which introduces another source of bias. ...our systematic reviews did not generate the practical policy recommendations anticipated. Due to the often low number of studies, inconsistency of methodological approaches and lack of meta-analysis, the findings were often too broad, too incomparable and too research-oriented... There are many research questions of qualitative nature that are inappropriate for a systematic review approach. The challenges of assessing qualitative evidence, however, could mean that systematic reviews continue to focus more strongly on quantitative studies and measurable outcomes than they would otherwise. Randomised controlled trials (RCTs) are considered by many to be the ‘gold standard’ of development research, but there should be a place for all kinds of research.	Mallett et al., 2012
Systematic reviews in evidence-based practice (EBP) within social fields	Evidence-based practice (EBP) within social welfare, education, criminology, and other related fields of interest becomes a necessity to motivate political and social choices, which should be inspired by rational rather than emotional arguments... Campbell systematic reviews are able to guarantee a more efficient use of scientific findings by policy makers. They provide answers to the question “what works?” and summarize the most important findings. Policy makers with limited time to read may find it easier to read ready-made evidence. Results of systematic reviews focus on measurable effects of social, educative, and criminological interventions. They also reveal gaps in existing research in case no answers to the research question are found. And so, they contribute to and provide guidance in the tough discussions on the assignment of limited funds for scientific research. However, policymakers still have to be careful in generalizing results from systematic reviews.	Hannes & Claes, 2007
Reviews of evidence: systematic reviews vs systematic maps	Reviews of evidence are a vital means of summarising growing bodies of research. Systematic reviews (SRs) aim to reduce bias and increase reliability when summarising high priority and controversial topics. Similar to SRs, systematic maps (SMs) were developed in social sciences to reliably catalogue evidence on a specific subject. Rather than providing answers to specific questions of impacts, SMs aim to produce searchable databases of studies, along with detailed descriptive information. These maps (consisting of a report, a database, and sometimes a geographical information system) can prove highly useful for research, policy and practice communities, by providing assessments of knowledge gaps (subjects requiring additional research), knowledge gluts (subjects where full SR is possible), and patterns across the research literature that promote best practice and direct research resources towards the highest quality research. The objectives of SMs and SRs are fundamentally similar; to collate and describe all of the available published research evidence on a topic in an objective, repeatable and transparent manner (CEE, 2013). These syntheses aim to be comprehensive and should be undertaken according to an a priori peer-reviewed method (a SM/SR protocol). Publication of a protocol that sets out the planned methodology before the review commences has a number of important benefits.	Haddaway et al., 2016

Главные идеи	Evidence-based methodology in social sciences (raw data)	Extracted from
Evidence	Evidence Biesta (2010) explains that “evidence” is not the same as “truth” or “knowledge” but that it can play a part in justifying true beliefs—justified true belief being one definition of “knowledge” (Biesta, 2010)	Tellings, 2017
Evidence	... “evidence” is not the same as “proof” (Oancea and Pring, 2009). What counts as evidence depends on the type of research undertaken, and this in turn depends on the kind of research question that is asked. According to the authors, observable data could be “evidence” but also arguments (in philosophical reasoning) or previous judgments (in legal research)...	Tellings, 2017
Hard data	... one might say that quantitative designs use hard observable data which can be statistically verified whereas qualitative designs focus more on understanding what they research in other ways...	Tellings, 2017
Social sciences: human choices	In most social science empirical research, much of the focus is on statistical methods and the assumptions needed to justify the use of certain methodologies. The assumptions researchers make, the indicators they select or create to measure social and economic concepts, and the estimation methods they employ, are all human choices and not controlled lab conditions or biological and physical properties.	Brown et al., 2014
Overcoming publication bias	The solution most often recommended for the publication bias challenge is research registration. Registries are only part of the solution though. Most do not require submission of a complete analysis plan, so registrants still have quite a bit of latitude in what they report beyond the basic hypotheses entered into the registration form. Registration is also quite new in the social sciences. Even as journals and funders start to require registration, it will be years before the majority of published articles will have a public registration on file. Replication research is another way to test an article for reporting and publication bias.	Brown et al., 2014
Replication research	Replication research is ...[a] way to test an article for reporting and publication bias. ...a typology for approaches to internal replication research: pure replication; MEA (measurement and estimation analysis) TCA (theory of change analysis)	Brown et al., 2014
Replication policies in journals	The journals’ replication policies are grouped into five categories: confirmed to have no replication policy non-applicable (does not publish original research) or no answer to repeated inquiries about replication policy promotes replication as an important practice but has merely a soft or informal policy has a data accessibility policy with no mention of replication-ready data has a robust replication policy and standards for data accessibility	Brown et al., 2014
Specific features of social science empirical research	Even accounting for the recent popularity of randomised controlled trials (RCTs) in the social sciences, social science empirical research is not like the medical and natural sciences. In a medical efficacy trial, the focus is on precisely determining and controlling the conditions of the trial so that the result is as simple as a comparison of the observed outcomes. For such trials, validation often comes from external replication (a new trial is conducted on a newly drawn sample of patients) rather than from recalculating the comparison of the outcomes. In most social science empirical research, much of the focus is on statistical methods and the assumptions needed to justify the use of certain methodologies. The assumptions researchers make, the indicators they select or create to measure social and economic concepts, and the estimation methods they employ, are all human choices and not controlled lab conditions or biological and physical properties.	Brown et al., 2014

Главные идеи	Evidence-based methodology in social sciences (raw data)	Extracted from
Categories of soft data	Hard data is typically defined as evidence that is measurable, quantifiable, and subject to verification by test or recognized standards of scientific inquiry (Graziano & Raulin, 1997). Although evidence-based practice methods are desirable, the requirement of such methods for solid scientific data is not currently realizable in many types of direct practice in social work (Reid, 1995). For this reason, most direct service practitioners must still attempt to provide quality service to their clients by relying on less than scientific evidence for most of their clinical decision making (Aisenberg, 2008)... Categories of Soft Data Accounts are clients' "stories" about the events that have brought about their current situations and problems (Neimeyer & Stewart, 2000). Explanations are statements that attempt to clarify why and in what ways the problem, condition, circumstance, or situation in question "exists, . . . or is true" (Moore & Parker, 1986). Interpretations are efforts to make sense of events so that some course of action can be decided on (Gergen, 2002). Arguments, in critical thinking terms, are not contentious debates or disagreements but are, instead, justifications offered by a client that support and rationalize often difficult decisions or plans (Crusius & Channell, 2000; Gambrill, 2006). Broadly defined, nonverbal communication is all aspects of communication "other than words" (Wood, 2002) and can include all nonverbal aspects of social interaction in physical environments, manner of dress, mood, facial expression, rate of speech, gesture, and body language (Kadushin, 1997; Wood, 2002).	Murdach, 2010
Evidence architecture in China: good and bad issues	When China began opening the economy in the mid-70s, it did so through experimentation. Whilst not organized as randomized controlled trials, the government tried out different incentive systems for farmers, firms and workers and learned from the results... To start with the good news, the number of effectiveness studies is increasing... There are also emerging elements of an 'evidence architecture' for the social sciences. Now, for the bad news. First, regarding the research there are three issues: (1) the capacity for primary research remains very uneven, (2) many published papers are of low quality in reporting and methodology, and (3) activities are concentrated amongst a small number of researchers and research institutions...	White, 2022
Systematic reviews and research bias in China	With the enormous expansion in research literature, SRs play an important role in summarizing the findings from bodies of research. However, the rapid increase in the production of systematic reviews has raised concerns about whether reviews themselves are exacerbating information overload (Riaz et al., 2016). As SRs play an important role in the assessment of interventions and guide policy and practice it may be that the focus should be on quality not quantity. In recent years, the number of SRs and meta-analysis studies in China has increased rapidly, but some studies have suggested that the quality is uneven (Tian et al., 2017). Furthermore, there is no research evaluating whether bias exists in research design, implementation and reports, including normative metrics of the title, adequacy of the introduction, clarity of the data sources, adequacy of the data analysis, etc. Similarly, no studies have clearly reported on the topics covered by systematic review and meta-analyses in the social sciences.	Bai et al., 2022

Главные идеи	Evidence-based methodology in social sciences (raw data)	Extracted from
Evidence-grading schemes in social sciences	...social sciences have witnessed, during the past few decades, a phenomenal growth in applications of modern measurement and statistical techniques but lagged behind in rigorous research designs as efforts to generate sound evidence... A major reason for development of evidence grading schemes is that policy decisions are increasingly based on evidence from empirical studies. The evidence from these studies, or the studies selected as evidence, can be either equivocal or biased. At their best, systematic reviews of evidence based on good evidence grading schemes can reduce the possibility of biases and screen out studies that are equivocal. Since the 1990s, a number of organizations have been created to develop evidence grading schemes... These organizations include: Cochrane Collaboration (health); Campbell Collaboration (education, crime, welfare); Society for Prevention Research Committee on Standards; What Works Clearinghouse (WWC) of the US Department of Education; National Registry of Evidence Based Programs and Practices (substance abuse); Blueprints for Violence Prevention (juvenile justice and delinquency); Coalition for Evidence Based Policy; California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare; and Best Evidence Encyclopedia (education)... The main scientific presumption is that RCTs, when conducted properly, yield the least equivocal and least biased estimates of the effects of the program under study relative to a control condition or a competing program. However, it is not always possible to mount RCTs to estimate the effects of a program. Consequently, their standards also acknowledge studies that produce more equivocal findings. For instance, the Campbell Collaboration admits quasi-experiments in its evidence standards. Nonetheless, Campbell reviews (and others) are required to separate out the results of randomized controlled trials from the results of the quasi-experiments. Similarly, the WWC in education gives a higher ranking to evidence from well conducted randomized trials than it gives to evidence from well conducted quasi-experiments.	Boruch & Rui, 2008
Evidence-based practice in Sweden	The importance of implementing evidence-based practice (EBP) in social services has been stressed by the Swedish Government in 2008, concluding that existing practice was inadequate and not knowledge-based (Swedish Government Inquiries, 2008, p. 9)... The practice “requires a bottom-up approach that integrates the best external evidence with individual clinical expertise and patients’ choice” (Sackett et al., 1996, p. 72). The large-scale, national EBP initiative implemented in Sweden in 2010–2016, aimed to develop an effective, transparent and knowledge-based social service that would benefit the individual service user (Swedish Government, 2010, 2011), was based on EBP knowledge (Eliasson, 2014). Putting available knowledge into practice according to the EBP concept is problematic... Among obstacles are: using a top-down approach; ignoring professional and practical research development (Börjeson and Johansson, 2014); focusing on making research knowledge available to practitioners; having an instrumental and decontextualized view of EBP (Avby, 2018).	Schwarz & Tilling, 2009

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

Онлайн-обучение в современную цифровую эпоху: Программа дистанционного обучения для преподавателей греческого языка

Спиридон Бурас ¹, Панайотис Баркас ², Элени Грива ¹¹ Университет Западной Македонии, Флорина, Греция² Университет Экрема Чабежа, Гирокастро, Албания

АННОТАЦИЯ

Целью данного исследования, которое было частью более широкого исследования по образованию греческого меньшинства в Албании, была оценка программы обучения, адаптированной к потребностям учителей, которые преподают греческий язык в двуязычной/ межкультурной среде. В частности, исследование вносит вклад в разработку интегрированной структуры для обучения преподавателей языка в современном образовательном процессе.

Материалы и методы: Было проведено дистанционное обучение в современной и асинхронной среде с помощью учебной платформы. Согласно картированию потребностей учителей греческого языка в двуязычной образовательной среде по всей Албании и на основе спецификаций, продиктованных международной литературой, было разработано 10 тематических модулей с современными методами обучения греческому языку. Программа обучения была реализована для 43 учителей языка, реализующих образование греческого меньшинства в Албании из области Аргирокастро, Дельвино и Агиои Саранда. Для оценки программы использовались четыре формы, которые заполнялись на разных этапах программы: а) начальная, б) формирующая, в) заключительная и г) последующая оценка. Для сбора количественных данных на всех этапах программы обучения обучающимся были розданы четыре анкеты.

Результаты: Результаты показали эффективность программы обучения и подчеркнули активное участие обучающихся на всех этапах программы. Исследование продемонстрировало, что учителя развивают навыки принятия решений, направленные на оптимизацию повседневной учебной практики, с конечной целью обеспечения качественного языкового образования в двуязычной/ межкультурной среде. Практиканты, использующие цифровые методы обучения, развили умение внедрять инновационные языковые мероприятия в своих классах, тем самым создавая базу для формирования современного подхода к преподаванию языков.

Выводы: Сбор данных поможет внедрить более эффективные обучающие программы в регионе и улучшить применение современных методов преподавания среди учителей, работающих в двуязычной/ межкультурной среде.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образование греческого меньшинства, подготовка учителей, преподаватели греческого языка, двуязычная образовательная среда, программа дистанционного обучения

Для цитирования: Бурас С., Баркас П., & Грива Э. (2024). Онлайн-обучение в современную цифровую эпоху: Программа дистанционного обучения для преподавателей греческого языка. *Journal of Language and Education*, 10(2), 32-44. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

Контакты:

Спиридон Бурас,
spyrosbouras1@gmail.com

Получена: 26 ноября 2023

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

В современных образовательных реалиях профессиональная подготовка преподавателей является ответом на постоянно меняющиеся условия в сфере обучения (Sadeghi & Richards, 2021). Компетентный педагог не только использует и внедряет современные методологические подходы, но и критически анализирует про-

цесс преподавания и образовательную среду в целом (Al-Issa & Al-Bulushi, 2010). Профессиональная подготовка способна обеспечить педагогов необходимыми знаниями и навыками для модернизации образовательной деятельности в условиях современности, что способствует улучшению всей образовательной системы (Malik, 2018). Кроме того, образовательная деятельность представляет собой

краеугольный камень системы образования, она постепенно направляет педагога в сторону рефлексивного мышления (Korthagen, 2017), углубляя его понимание процессов и обеспечивая эффективное обучение языку.

Опираясь на инновационную педагогику (Kukulska-Hulme et al., 2020), подготовка преподавателей языка адаптируется к современным требованиям с помощью инновационных образовательных методик, которые можно обозначить термином «Модель смешанного обучения» (Blended Learning Model) (Crăciun, 2019). В частности, в условиях постоянно меняющегося социального, образовательного и культурного окружения новым явлением стало дистанционное обучение (Lassoued et al., 2020; Sadeghi, 2019; Zawacki-Richter, 2021). В условиях, способствующих развитию взаимодействия, сотрудничества и самостоятельного обучения в цифровой среде, возрастает вовлеченность педагогов в аутентичные учебные ситуации, а дистанционное обучение становится наиболее гибким подходом к профессиональному развитию (Simonson et al., 2019). В соответствии с требованиями Европейского Союза, программы подготовки преподавателей языка должны основываться на современных методах обучения, использующих преимущества информационно-коммуникационных технологий. Дистанционное образование — это непрерывный и постоянно развивающийся процесс, который создает условия, устраняющие временные и пространственные ограничения. В этой связи подготовка педагогов становится вызовом для самих специалистов (Sert, 2021), а современная образовательная реальность выступает определяющим фактором, влияющим на роль и место программ подготовки в общей системе образования (Pokrovskaja et al., 2021). В частности, сочетание синхронных и асинхронных цифровых сред оказывает значительное влияние на формирование положительных установок у педагогов, повышая уровень их активности и вовлеченности, улучшает академическую успеваемость учащихся, а также делает преподавателей гибкими, креативными и эффективными (Blignaut et al., 2010; Crawford & Jenkins, 2018; Holmes & Prieto-Rodriguez, 2018). Такие педагоги разовьют у студентов навыки XXI в., способствуя созданию современного и научно обоснованного образовательного подхода к преподаванию языка.

Цели исследования: (1) Определение потребностей в обучении преподавателей греческого языка в системе образования для национальных меньшинств в Албании; (2) Учет их пожеланий и предложений по реализации и оценке программ подготовки; (3) Оценка вклада программы смешанного дистанционного обучения в развитие предметных знаний и навыков; (4) Оценка эффективности программы дистанционного обучения на основе отзывов преподавателей.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Понятие непрерывного обучения (Рисунок 1) относится к такому современному преподавателю, которого характеризуют следующие ключевые показатели: (а) разносторонняя образованность, (б) математическое мышление, (в) мульт

тикультурная осведомленность, (г) цифровая грамотность, (д) самообразование, (е) предпринимательское мышление, (ж) гражданственность (Al Khateeb, 2017). На практике для современного преподавателя важны следующие качества (European Commission, 2018): критическое мышление, способность решать проблемы, способность к сотрудничеству, метакогнитивные навыки, коммуникативные навыки, креативность и межкультурные навыки.

В последние годы необходимость в долгосрочных и хорошо организованных образовательных программах стала более острой, чем когда-либо (Floyd, 2022). В этом контексте преподаватели языков, работающие в билингвальных и межкультурных средах, стремятся к созданию организованной системы подготовки (Cortina & Earl, 2020), чтобы хорошо ориентироваться в современных методах преподавания и повысить свои педагогические навыки.

Действительно, подготовка преподавателей, которые будут работать в системе образования Албании и преподавать греческий язык, является сложной, поскольку она никогда не решалась комплексно и всестороннее в связи с тем, что вопрос подготовки преподавателей для обучения греческого меньшинства в Албании не был приоритетным для чиновников в сфере образования (Barkas, 2015). До сих пор подготовка преподавателей в этом регионе оставалась в основном личной инициативой каждого педагога и зависела от их стремления быть в курсе новейших методик преподавания языков. Учитывая недостаточную подготовку педагогов в системе образования греческого меньшинства в Албании, проведение данного исследования является особенно актуальным.

Из-за фрагментарного характера подготовки педагогов в системе образования греческого меньшинства в Албании проведение данного исследования представляется особенно необходимым. Систематический библиографический обзор показал отсутствие исследований, посвященных подготовке педагогов для системы образования греческого меньшинства в Албании, а также недостаточное внимание к теме преподавания греческого языка в билингвальных и межкультурных учебных средах, несмотря на активные международные исследования в области подготовки педагогов (Sorkos & Hajisoteriou, 2021).

В мировой литературе были найдены исследования, касающиеся подготовки преподавателей греческого языка в билингвальных/межкультурных средах (Anastasiadis & Manousou, 2016; Bikos, 2014; Bikos & Tzifopoulos, 2012), однако даже там наблюдается исследовательский пробел, связанный с разработкой, внедрением и оценкой программ подготовки преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании. Таким образом, настоящее исследование является оригинальным. Оно адресовано по большей части стажерам, преподающим в ином образовательном контексте, что требует применения различных техник и практик преподавания греческого языка в билингвальных/межкультурных средах.

Рисунок 1*Модель профессионального обучения (Европейская комиссия, 2018)*

Цель данного исследования заключается в разработке комплексного предложения, включающего оценку программы подготовки преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании. Конечная цель — внедрение концепции подготовки преподавателей греческого языка в систему образования меньшинств в Албании с учетом преимуществ и возможностей практического применения предлагаемых современных моделей подготовки.

В работе поднимаются актуальные вопросы о подготовке, предоставляемой преподавателям греческого языка, работающим в билингвальных и межкультурных средах в Албании. Также исследуются их потребности в обучении, связанные с теоретическими аспектами развития языка и современными подходами и методами преподавания греческого языка. Кроме того, определяют роль программы дистанционного обучения в развитии знаний, навыков, формировании моделей поведения, ценностей и установок преподавателей греческого языка. Исследование направлено на изучение эффективности программы дистанционного обучения как в синхронных, так и в асинхронных цифровых образовательных средах с точки зрения преподавателей греческого языка в системе образования греческого меньшинства в Албании.

Контекст преподавания греческого языка в современной Албании

Формальное образование

Система образования в Албании включает обязательное девятилетнее базовое образование, эквивалентное начальному и среднему образованию в греческой системе (Tigas, 2014). Следующий уровень — это среднее образование, которое

включает два типа школ: общеобразовательный лицей, где обучение длится три года, и профессиональный лицей, где обучение может длиться два года (первый уровень), три года (второй уровень) или четыре года (третий уровень), причем последний уровень позволяет поступать в высшие учебные заведения страны. В дополнение к основной структуре албанской системы образования существует система образования для греческого меньшинства. Государственные школы для греческого меньшинства функционируют в районах традиционного проживания греков, под эгидой албанского государства, в частности, в районах Аргирокастро, Дельвино и Айи-Саранда (Rapti, 2014).

Учебные программы школ для меньшинств, в зависимости от уровня, включают преподавание греческого языка как отдельного предмета либо полностью ведутся на греческом языке. Обучение греческому языку входит в программу обязательного девятилетнего образования, при этом количество учебных часов постепенно сокращается в старших классах. В средней школе греческий язык преподается два часа в неделю во всех школах, расположенных в зонах проживания меньшинства и посещаемых учениками греческого происхождения. Помимо государственных школ с преподаванием на греческом языке, в Албании также существуют частные школы, финансируемые Министерством иностранных дел и Министерством образования Греции. Это двуязычная школа «Омирос» в Корче и школа для греческого меньшинства «Омирос» в Химаре (Sotiroudas et al., 2020).

Неформальное образование

Учащиеся также могут изучать греческий язык в частных учебных заведениях, которые функционируют как в районах проживания греческого меньшинства, так и в других

регионах. Эти заведения отвечают на запросы разной аудитории, учитывая их ожидания, а также уровень владения греческим языком, будь то родной (L1) или второй (L2) язык.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Основываясь на целях исследования и стремясь обеспечить более всестороннее и достоверное понимание проблемы участникам были предложены четыре анкеты: а) анкета потребностей преподавателей, б) анкета ожиданий преподавателей, в) анкета для итоговой оценки, г) последующая анкета. Таким образом, мы старались обеспечить более полное и объективное восприятие обсуждаемого вопроса, что способствует более всесторонней и глубокой оценке проблемы (Griva & Stamou, 2014).

Участники

Программа обучения была адаптирована под потребности 43 учителей, работающих в системе образования греческого меньшинства в районах Аргирокастро, Дельвино и Айи-Саранда в Албании (Таблица 1).

Применение модели ADDIE в данной программе обучения

Программа обучения была разработана на основе модели смешанного обучения, которая сочетает синхронные и асинхронные методы. В проекте, разработанном по методологии ADDIE, центром внимания стали участники процесса, была создана идеальная учебная среда, которая позволила адаптировать содержание программы под их потребности и

желания. Эта модель дала исследователю возможность разработать программу обучения поэтапно, с учетом непрерывной оценки ее хода (Dick & Carey, 2001). Стабильная структура модели способствовала созданию эффективного плана работы, направленного на достижение желаемых результатов в образовательном процессе. Согласно Branch (2009), модель ADDIE адаптируется к индивидуальным особенностям и потребностям каждого учащегося, учитывая содержание, учебное пространство и временные рамки. Учитывая потребности и предпочтения преподавателей, современные подходы к преподаванию языков и принципы образования взрослых, мы создали альтернативную программу обучения, основанную на самостоятельной работе, самооценке и рефлексии преподавателей в процессе обучения.

Платформа для обучения LearnWorlds

При выборе цифровой платформы LearnWorlds для нашей учебной программы мы руководствовались следующими критериями: а) удобство использования, б) гибкость, в) возможность развития, г) стабильность, д) безопасность среды, которую она предлагает, е) интерактивность и ж) удобный интерфейс. Дизайн платформы, ориентированный на образовательные цели (см. Palaigerogiou & Papadopoulou, 2019; Papadopoulou & Palaigeorgiou, 2016) сыграл ключевую роль в ее выборе для реализации нашей учебной программы. LearnWorlds предоставляет разнообразные услуги и функции, такие как интерактивные видео, игровая учебная среда, управление контентом, хранилище материалов, система наград и достижений, средства общения и множество других функций.

Таблица 1
Демографические характеристики участников обучения

Пол	Муж. 16,3 %	7	Жен. 83,7 %	36				
Возраст	21–30		31–40		41–50		50+	
	7,0 %	3	20,9 %	9	46,5 %	20	25,6 %	11
Стаж работы	1–5		6–10		11–20		20+	
	11,6 %	5	7,0 %	3	34,9 %	15	46,5 %	20
Должность	Директор школы		Преподаватель					
	16,3 %	7	83,7 %	36				
Бакалавриат	Кафедра греческого языка, литературы и греческой культуры		Академия греческих исследований		Факультет педагогических наук		Другое	
	69,8 %	29	11,6 %	5	16,3 %	7	4,7 %	2
Магистратура	Аспирантура		Другие программы бакалавриата		Кандидат наук		Другое	
	20,9 %	9	9,3 %	4	2,3 %	1	2,3 %	1

Цифровая учебная среда

Программа была построена вокруг десяти тематических модулей, включающих современные методы и стратегии преподавания языковых навыков, межкультурных коммуникативных навыков, а также подходы к оцениванию языковых знаний. Каждый модуль реализовывался в три этапа:

- Первый этап: «Время начинать!»
- Второй этап: «Примените на практике!»
- Третий этап: «Время творить!»

Первый этап: «Время начинать!»

На первом этапе участники смотрели видео, содержащее необходимую информацию по тематике модуля. Видео предоставляло как теоретические знания, так и полезные практические примеры их применения (Anastasiadis & Spantidakis, 2013). Основной целью было переосмысление подходов и методов преподавания языкового курса через современные педагогические и практико-ориентированные мероприятия.

Второй этап: «Примените на практике!»

На втором этапе участники выполняли закрытые задания, связанные с конкретными практическими аспектами, и получали немедленную обратную связь по результатам своей работы. В рамках этого этапа для каждого тематического модуля предлагались шесть категорий заданий, включая кроссворды, вопросы с выбором ответа и другие виды упражнений, по которым преподаватели получали обратную связь.

Третий этап: «Время творить!»

На этом этапе участникам предоставлялась возможность разработать план урока или выполнить творческое задание, которое затем загружалось на платформу. Это были значимые процессы создания учебных материалов, которые позволяли критически исследовать изучаемую тему в аутентичных учебных средах (Palloff & Pratt, 2013), используя альтернативные идеи и поиск информации, что способствовало их творческому самовыражению, соответствующему требованиям модернизации языкового курса.

Анализ данных

Анализ данных анкет

Данные, полученные из анкет, были проанализированы количественно с использованием программного обеспечения SPSS (версия 26), с помощью которого был проведен частотный анализ ответов участников. Обработка ответов как на закрытые, так и на открытые вопросы, полученных от учителей, участвовавших в опросе, была выполнена с использованием методов индуктивной статистики. В частности, с помощью

инструментов описательной статистики были распределены ответы учителей, работающих в системе образования греческого меньшинства в Албании, и построены соответствующие графики. Было проведено тщательное исследование для выявления корреляций между независимыми категориальными переменными четырех анкет в отношении каждого подвопроса или критерия, который представлял собой либо категориальную, либо порядковую переменную (по пятибалльной шкале Лайкерта). К категориальным переменным анкеты относились возрастные группы респондентов (21–30 лет, 31–40 лет, 41–50 лет и старше 50 лет), их стаж работы в сфере образования (1–5 лет, 6–10 лет, 11–20 лет и более 20 лет), а также их должность (учителя или директора учебных заведений). Для проверки независимости использовался критерий χ^2 (хи-квадрат).

Анкета для оценки потребностей учителей

Анкета для оценки потребностей учителей была распространена до начала планирования программы обучения, во время специального мероприятия, посвященного Всемирному дню греческого языка, на котором собрались все учителя системы образования греческого меньшинства в Албании. Мероприятие проходило на кафедре греческого языка, литературы и культуры в присутствии исследователя. Анкета включала 70 вопросов, сгруппированных в четыре тематические группы: а) опыт обучения, б) ожидания от программ обучения, в) потребности в обучении, г) предложения по будущим программам обучения.

Анкета ожиданий учителей

Анкета ожиданий учителей была разработана исследователями для выявления ожиданий от будущей программы обучения, которая будет реализована в регионе. Анкета состояла из 16 вопросов с фиксированными вариантами ответов, оцениваемых по пятибалльной шкале Лайкерта, а также двух открытых вопросов, предназначенных для выявления направлений обучения, которые учителя хотели бы освоить.

Анкета для оценки программы

Анкета для оценки программы, предложенная участникам в рамках итоговой оценки программы обучения, состояла из 46 закрытых вопросов и трех открытых вопросов, охватывающих следующие восемь тематических направлений: а) общая оценка, б) учебный материал, в) учебные мероприятия, г) тренер, д) организационные вопросы, е) общая оценка программы, ж) качество программы обучения, з) предложения по будущим программам обучения.

Последующая анкета

Последующая анкета была предложена участникам через шесть месяцев после завершения программы обучения, с учетом результатов итоговой анкеты и исследовательских

вопросов. Она состояла из 12 вопросов с закрытыми вариантами ответов и 4 вопросов с открытыми вариантами.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты анкеты для оценки потребностей учителей

Образовательные потребности учителей в области когнитивных дисциплин

Полученные результаты (Таблица 2) свидетельствуют, что большинство участников проявили высокий интерес к теоретическим вопросам, связанным с развитием языка, а также к стратегиям обучения в билингвальной среде (60,5 %). Сильная или очень сильная заинтересованность была отмечена в отношении стратегий улучшения навыков чтения и письма на греческом языке (по 39,5 % соответственно). Значительная часть участников выразила высокую заинтересованность к вопросам оценки языкового курса (41,9 %).

Результаты анкеты ожиданий учителей

Ожидания от программы обучения

Демографические данные участников совпадают с данными первой анкеты. В Таблице 3 представлены результаты, касающиеся ожиданий респондентов от программы обучения. Большинство учителей зафиксировали очень высокие ожидания по поводу получения знаний по преподаванию греческого языка (74,4 %), надеясь на то, что содержание программы будет актуальным для повседневной практики преподавания (86,0 %).

Результаты итоговой анкеты оценки программы

Общая оценка программы обучения

В таблице 4 приведены данные, касающиеся общей оценки программы обучения. В частности, большинство участ-

ников утверждают, что программа значительно помогла им понять современные методы и техники преподавания греческого языка (85,4 %), внедрить эти методы и техники (70,7 %), разработать соответствующие стратегии для улучшения навыков чтения и письма (73,2 %), а также навыков аудирования и говорения в их классах (73,2 %). Кроме того, участники отметили, что программа способствовала разработке планов уроков, адаптированных для эффективного удовлетворения конкретных потребностей их учеников (78,0 %), освоению новых методов оценки языковых уроков (75,6 %) и изменению подхода к преподаванию языкового курса (75,6 %).

Преимущества участия в программе обучения

Преимущества, которые, по мнению участников, они получили в результате участия в программе обучения, представлены в таблице 5. В частности, участники отметили совершенствование своих педагогических навыков (36,6 %), освоение современных методов и техник преподавания греческого языка (58,5 %), внедрение этих методов и техник (58,5 %), оптимизацию структуры уроков (12,2 %), улучшение владения греческим языком (12,2 %), применение соответствующих стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе (14,6 %), освоение методов преподавания греческого языка с использованием ИКТ (14,6 %) и повышение своей профессиональной компетентности (17,1 %).

Результаты итоговой анкеты обратной связи

Общая оценка программы обучения

В таблице 6 представлены данные общей оценки программы обучения. Из участников, ответивших на эти вопросы, 94,7 % указали, что после возвращения в школу они использовали знания и навыки, полученные в рамках программы. Они отметили, что было легко применять новые знания и навыки на практике в своих классах. Кроме того, они заявили, что после программы им стало проще внедрять современные методы и техники преподавания греческого языка, а также стратегии улучшения навыков чтения и письма.

Таблица 2
Ответы учителей в зависимости от заинтересованности в обучении коммуникативным и языковым стратегиям

Коммуникативные и языковые стратегии	Стратегии изучения языка в билингвальной среде		Стратегии чтения и письма на греческом языке		Оценка языковых навыков и стратегий	
	N	%	N	%	N	%
Очень сильная заинтересованность	26	60,5	17	39,5	17	39,5
Сильная заинтересованность	11	25,6	17	39,5	18	41,9
Умеренная заинтересованность	4	9,3	7	16,3	8	18,6
Низкая заинтересованность	2	4,7	2	4,7	0	0
Заинтересованность отсутствует	0	0	0	0	0	0

С другой стороны, 5,3 % участников не смогли дать четкого ответа. Все учителя (100 %) отметили, что после программы они с большей легкостью применяют в своих классах соответствующие стратегии для развития навыков аудирования и говорения.

Результаты индуктивной статистики

Результаты анкеты для выявления потребностей в обучении на основе индуктивной статистики

Статистическая проверка независимости, проведенная на основе анкеты для выявления потребностей в обучении, выявили следующие корреляции:

Различия в зависимости от стажа работы. В отличие от участников, имеющих от 6 до 10 лет стажа, участники, имеющие от 1 до 5 лет стажа, считают, что им требуется больше поддержки со стороны греческого государства ($p = 0,021 < 0,05$). По сравнению с участниками с меньшим стажем ра-

боты, преподаватели с более чем 20-летним стажем, а также те, у кого стаж составляет от 11 до 20 лет, считают, что содержание программы должно быть теснее связано с повседневной образовательной практикой ($p = 0,031 < 0,05$).

Различия в зависимости от возраста. Участники в возрасте 41–50 лет в большей степени предпочитают дистанционные программы обучения по сравнению с участниками в возрасте 21–30 лет ($p = 0,041 < 0,05$). Участники в возрасте 50 лет и старше выражают более высокую потребность в поддержке со стороны греческого государства, чем участники в возрасте 41–50 лет ($p = 0,001 < 0,05$).

Результаты шкалы ожиданий на основе индуктивной статистики

Тесты на независимость, касающиеся шкалы ожиданий, выявили следующие корреляции:

Таблица 3

Ожидания учителей в отношении приобретения навыков

Ожидания приобретения навыков	Вклад в приобретение знаний по преподаванию греческого языка		Предоставление идей для разработки учебных мероприятий	
	N	%	N	%
Очень высокие	32	74,4	37	86
Высокие	6	14	6	14
Умеренные	4	9,3	0	0
Низкие	1	2,3	0	0
Отсутствуют	0	0	0	0
Без ответа	0	0	0	0

Таблица 4

Ответы учителей в отношении общей оценки программы обучения

Общая оценка программы обучения	Понимание современных методов и техник преподавания греческого языка		Внедрение современных методов и техник при преподавании греческого языка		Разработка стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе		Разработка стратегий для навыков аудирования и говорения		Разработка планов уроков, адаптированных для удовлетворения потребностей учеников		Освоение новых методов оценки языковых уроков		Изменение подхода к преподаванию языкового курса	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Очень высокая	35	85,4	29	70,7	30	73,2	30	73,2	32	78	31	75,6	31	75,6
Высокая	5	12,2	9	22	10	24,4	10	24,4	7	17,1	9	22	10	24,4
Средняя	1	2,4	3	7,3	1	2,4	1	2,4	2	4,9	1	2,4	0	0
Низкая	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Отсутствует	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Различия в зависимости от стажа работы. В отличие от участников, имеющих от 1 до 5 лет стажа, участники, имеющие от 11 до 20 лет стажа и те, у кого стаж более 20 лет, в большей степени ожидают, что темп реализации программы обучения будет щадящим, ($p = 0,027 < 0,05$).

Различия в зависимости от должности. Директора школ придают большее значение включению тщательно подобранных примеров и приложений в критерии эффективности программы по сравнению с другими учителями ($p = 0,045 < 0,05$).

Различия в зависимости от возраста. Участники в возрасте 41–50 лет в большей степени хотят освоить новые методы преподавания греческого языка по сравнению с участниками в возрасте 21–30 лет ($p = 0,012 < 0,05$).

Результаты итоговой анкеты на основе индуктивной статистики

Различия в зависимости от стажа работы. Тесты на независимость, проведенные по итоговой анкете, выявили одну статистически значимую корреляцию: среди преимуществ программы участники с более чем 20-летним стажем в большей степени отметили укрепление своей профессио-

нальной компетенции по сравнению с участниками с меньшим стажем ($p = 0,027 < 0,05$).

Результаты последующей анкеты на основе индуктивной статистики

В результате статистической проверки независимости, проведенной по последующей анкете, статистически значимых корреляций выявлено не было.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В этом исследовании участники выразили значительное недовольство отсутствием согласованной политики в сфере образования, которая соответствовала бы их реальным потребностям и современным образовательным тенденциям. Эти результаты согласуются с предыдущими исследованиями по системе образования греческого меньшинства в Албании (Barkas, 2015; Hemming et al., 2012; Vouri & Kapsalis, 2003) и дают общее представление о ситуации с обучением в стране. Подавляющее большинство участников отметили отсутствие поддержки в обучении как серьезную проблему. В то же время в международных исследованиях подчеркивается, что участники часто придают большее значение

Таблица 5
Согласие учителей с преимуществами программы обучения

Преимущества участия в программе обучения	Да		Нет	
	N	%	N	%
а) совершенствование педагогических навыков	15	36,6	26	63,4
б) освоение современных методов и техник преподавания греческого языка	24	58,5	17	41,5
в) внедрение современных методов и техник преподавания греческого языка	24	58,5	17	41,5
г) оптимизация структуры языковых уроков	5	12,2	36	87,8
д) улучшение владения греческим языком	5	12,2	36	87,8
е) применение соответствующих стратегий для улучшения навыков чтения и письма в классе	6	14,6	35	85,4
ж) освоение методов преподавания греческого языка с использованием ИКТ	6	14,6	35	85,4
з) повышение своей профессиональной компетентности	7	17,1	34	82,9

Таблица 6
Ответы учителей в отношении улучшения методов преподавания

Оценка улучшения методов преподавания	Да		Нет		Не уверен/а	
	N	%	N	%	N	%
а) после завершения программы мне стало легче интегрировать современные методы и техники преподавания в мои уроки по греческому языку	36	94,7	0	0	2	5,3
б) после завершения программы мне стало легче внедрять стратегии для улучшения навыков чтения и письма на уроках	36	94,7	0	0	2	5,3
в) после завершения программы мне стало легче применять на своих уроках стратегии для улучшения навыков аудирования и говорения в классе	38	100	0	0	0	0

улучшению школьной инфраструктуры (Kanelloroulou & Darra, 2018; Sakkoulis & Vergidis, 2017). Этот вывод указывает на важность организации программ обучения для системы образования греческого меньшинства в Албании для обеспечения участников современными методиками преподавания греческого языка.

Интересно отметить, что различия во мнениях участников зависели от их опыта работы. Те, у кого был меньший стаж, ощущали большую потребность в поддержке со стороны греческого государства по сравнению с более опытными коллегами. В то же время более опытные преподаватели чувствовали себя лучше подготовленными к преподаванию греческого языка. Это указывает на то, что у молодых преподавателей существует необходимость обновлять свои знания и быть в курсе современных методик преподавания в условиях изменяющейся образовательной среды. Кроме того, большинство участников заявили, что они не чувствуют себя полностью готовыми к преподаванию греческого языка и нуждаются в дополнительном обучении современным методам преподавания, особенно в развитии продуктивных и рецептивных навыков. Mede и Atay (2017) обнаружили, что учителя иностранных языков также необходимо обучение методам преподавания продуктивных навыков, в то время как Vogt, Tsagarí и Spanoudi (2020) отметили, что учителя иностранных языков не испытывают такой потребности в обучении методам преподавания рецептивных навыков.

Учителя системы образования греческого меньшинства в Албании выразили желание приобрести теоретические знания по развитию продуктивных и рецептивных навыков, развитию речи и межкультурной коммуникации. Необходимо внедрить бесплатную программу дистанционного обучения, которая бы учитывала современные образовательные тенденции и способствовала автономии участников. Эти результаты соответствуют данным международных исследований (Konovalenko et al., 2021; Simonson et al., 2019), которые считают дистанционное обучение инновационным инструментом для современных программ подготовки учителей.

Программам дистанционного обучения больше отдавали предпочтение более возрастные участники программы, чем их менее опытные коллеги, в то время как молодые участники, знакомые с информационно-коммуникационными технологиями и недавно окончившие учебные заведения, предпочитали программы обучения в Университете Аргирокастро. Этот вывод отличается от данных других исследований (Adam & Metljak, 2022), но подчеркивает необходимость внедрения программ дистанционного обучения в регионе. Старшие участники могут воспринимать дистанционное обучение как вызов (Kraiger et al., 2022), в то время как молодые участники воспринимают более положительно программы, проводимые на базе университетов.

Учителя, участвовавшие в программе обучения, углубленно изучали современные методы преподавания греческого языка в актуальных образовательных контекстах (Bouras, 2020). Они сосредоточились на управлении классом, планировании уроков и разработке стратегий для обучения чтению, письму и развитию коммуникативных навыков с использованием новых педагогических методик. Также они освоили эффективные стратегии коммуникации и новые методы оценки языковых уроков. В литературе (Bouras & Griva, 2022; Griva & Stamou, 2014; Kubanyiova & Crookes, 2016; Raud & Orekhova, 2022) подчеркивается важность обучения преподавателей современным методам, особенно для билингвальных и межкультурных сред.

Большинство участников отметили необходимость в обновлении знаний, полученных в ходе бакалавриата, и внедрении инновационных методик в преподавание греческого языка. Программы обучения, которые помогают изучить и понять потребности студентов, эффективно меняют подход преподавателей к управлению уроками (Ramírez-Montoya et al., 2021). Программа обучения предоставила преподавателям греческого языка в Албании теоретические и практические знания, которые позволили им лучше отвечать новым образовательным требованиям. Желание реализовать инновационные методики меняет поведение участников (Charoensap-Kelly et al., 2016) и улучшает их педагогические навыки, позволяя успешно применять теоретические знания на практике (Harris & Sass, 2011).

Основным новшеством этого процесса стало внедрение программ дистанционного обучения, в которой были использованы как синхронные, так и асинхронные цифровые среды. Обучение проводилось на современной цифровой платформе (Fengfeng et al., 2016), простой для понимания интерфейса и общего удобства использования которой отметили участники программы. Они подчеркнули роль видеоконференций в улучшении коммуникации и совместной работы (Moumoutzis et al., 2018). Онлайн-встречи давали ценную обратную связь по учебным материалам и позволяли оперативно решать возникающие в ходе тематических сессий вопросы (Ramadani & Xhaferi, 2020), что, в свою очередь, позволяло полноценно обмениваться идеями, а не просто делиться планами. Современная учебная среда предоставила дополнительные стимулы, что способствовало более глубокому осмыслению и систематическому подходу к преподаванию греческого языка в билингвальных и межкультурных условиях (Brevik et al., 2019). Участники активно обсуждали и подбирали наиболее подходящие стратегии и методы для своих классов (Arghode & Wang, 2016). Поддерживающая цифровая среда способствовала переосмыслению ключевых аспектов преподавания и укрепила уверенность участников благодаря исследовательскому подходу (Sun et al., 2018).

В этом исследовании необходимо учитывать несколько ограничений. Количество участников в программе обуче-

ния было ограничено из-за небольшого размера выборки, поскольку число учителей в системе образования греческого меньшинства в Албании невелико. Фактически в этой программе обучения участвовало подавляющее большинство учителей греческого языка в регионе. Кроме того, отсутствие контрольной группы является еще одним ограничением; это связано с тем, что программа была пилотной и проводилась только с одной группой учителей (экспериментальной группой), что не позволило выявить возможные различия между группами. Наконец, исследователь исполнял двойную роль, одновременно выступая в качестве тренера программы. Чтобы снизить возможную предвзятость из-за этой двойной роли, на всех этапах программы проводилось анонимное анкетирование.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

По результатам этого исследования были предложены современные инновационные подходы к программам дистанционного обучения, предназначенным для преподавателей языка. Программа обучения, реализованная как в синхронных, так и в асинхронных цифровых форматах, получила высокую оценку участников. Участники были активно вовлечены в цифровые творческие мероприятия по преподаванию греческого языка в билингвальной среде, успешно справляясь с постоянными изменениями, с которыми сталкиваются педагоги в современном мире. Информационно-коммуникационные технологии предлагают разнообразие и гибкость в методах и процессах обучения. Реализация этой программы обучения служит основой для разработки и оценки будущих программ подготовки преподавателей языка в билингвальных и мультикультурных условиях. В будущем исследовании было бы полезно выявить и зафиксировать любые изменения в подходах к преподаванию, которые внедрили учителя после завершения программы обучения. Кроме того, оценка существующих учреждений, ориентированных на подготовку преподавателей языка в билингвальных и мультикультурных условиях, поможет создать полное представление об их работе и

выявить необходимые изменения для соответствия современным образовательным требованиям. Использование количественных и качественных методов для сбора и анализа данных позволит получить всестороннее понимание изменений, происходящих после завершения подобных программ подготовки преподавателей языка.

ВКЛАД АВТОРОВ

Спиридон Бурас: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Панайотис Баркас: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика.

Элени Грива: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Adam, T., & Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, 5(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2021.100246>
- Al-Issa, A., & Al-Bulushi, A. (2010). Training English language student teachers to become reflective teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(4), 41–64. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2010v35n4.4>
- Al Khateeb, A. A. M. (2017). Measuring digital competence and ICT literacy: An exploratory study of in-service English language teachers in the context of Saudi Arabia. *International Education Studies*, 10(12), 38–51. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n12p38>
- Anastasiadis, P., & Spantidakis, I. (2013). Online Environments for students of greek language education in the diaspora: Basic design principles. In A. Lionarakis (Ed.), *Proceedings of the 5th International Open & Distance Education Conference*. Hellenic Open & Distance Education Network.
- Anastasiadis T., & Manousou, E. (2016). Design specifications for a distance professional development program for minority school teachers in Thrace. *Open Education-The Journal for Open Distance Education and Educational Technology*, 12(1), 60–75. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.18425>

- Arghode, V., & Wang, J. (2016). Exploring trainers' engaging instructional practices: A collective case study. *European Journal of Training and Development*, 40(2), 111–127. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2015-0033>
- Barkas, P. (2015). *Education in the mother tongue in the Albanian State for the National Greek Minority-status and proposals for its quality upgrade*. University of Argyrokastró.
- Barkas, P. (2016). *The travels of Figou*. Elikranon.
- Biasutti, M., Concina, E., Frate, S., & Delen, I. (2021). Teacher professional development: Experiences in an international project on intercultural education. *Sustainability*, 13(8), 4171. <https://doi.org/10.3390/su13084171>
- Bikos, K. (2014). Distance/electronic teacher training: an innovation that responds to the modern digital age. In Z. Papanoum & M. Liakopoulou (Eds.), *Supporting the professional development of teachers*. Ministry of Education and Religious Affairs.
- Bikos, K., & Tzifopoulos, M. (2012). Preservice teachers' reactions to academic digital learning environments: Utilization, familiarity, prospects for improvement. *Conferences of the Hellenic Scientific Association of Information & Communication Technologies in Education* (pp. 463–473). HSAITE.
- Blignaut, A. S., Hinostroza, J. E., Els, C. J., & Brun, M. (2010). ICT in education policy and practice in developing countries: South Africa and Chile compared through SITES 2006. *Computers & Education*, 55(4), 1552–1563. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.021>
- Bouras, S., & Griva, E. (2022). Teacher Training in Modern Era: The Implementation of a Distance Training Program for Teachers in Bilingual Environments. In the 1st International Conference “*Linguistic Perspectives in the Light of Social Developments. E-Learning Approaches to the Linguistic Acquisition*” (pp. 10–11). Fan S. Noli University.
- Bouras, S. (2020). The Greek Language Education in Albania: A professional development framework for Greek language teachers. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 8(1), 18–27. <https://doi.org/10.53935/2641-533x.v3i3.146>
- Branch, R. M. (2009). *Instructional design: The ADDIE approach*. Springer.
- Brevik, L., Gudmundsdottir, G., Lund, A., & Strømme, T. (2019). Transformative agency in teacher education: Fostering professional digital competence. *Teaching and Teacher Education*, 86, 102875. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.07.005>
- Charoensap-Kelly, P., Broussard, L., Lindsly, M., & Troy, M. (2016). Evaluation of a soft skills training program. *Business and Professional Communication Quarterly*, 79(2), 154–179. <https://doi.org/10.1177/2329490615602090>
- Cortina, R., & Earl, A.K. (2020). Advancing professional development for teachers in intercultural education. *Education Sciences*, 10(12), 360. <https://doi.org/10.3390/educsci10120360>
- Crăciun, D. (2019). Training future language teachers to educate the digital generation. *Revista de Științe ale Educației*, 39(1), 90–107. <https://doi.org/10.35923/JES.2019.1.08>
- Crawford, R., & Jenkins, L. E. (2018). Making pedagogy tangible: Developing skills and knowledge using a team teaching and blended learning approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(1), 127–142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.8>
- Dick, W., & Carey, L. (2001). *The Systematic Design of Instruction* (5th ed.). Longman.
- Drexhage, J., Leiss, D., Schmidt, T., & Ehmke, T. (2016). The connected classroom – Using video conferencing technology to enhance teacher training. *Reflective Education*, 10, 70–88.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *The teaching profession in Europe: Access, progression and support. eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/708723>
- Fengfeng, K., Sungwoong, L., & Xinhao, X. (2016). Teaching training in a mixed-reality integrated learning environment. *Computers in Human Behavior*, 62, 212–220. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.03.094>
- Floyd, A. (2022). Investigating the PDR process in a UK university: Continuing professional development or performativity? *Professional Development in Education*, 48(2), 315–329. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1696874>
- Griva, E., & Stamou, A. (2014). *Researching bilingualism in the school environment. Perspectives of teachers, students and immigrant parents*. Kyriakidis.
- Harris, D., & Sass, T. (2011). Teacher training, teacher quality and student achievement. *Journal of Public Economics*, 95(7), 798–812. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.009>
- Hemming, A., Kera, A., & Pandejmon, E. (2012). *Albania: Family, Society and Culture in the 20th Century*. LIT.
- Holmes, K., & Prieto-Rodriguez, E. (2018). Student and staff perceptions of a learning management system for blended learning in teacher education. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(3), 21–34. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n3.2>
- Kanellopoulou, E. M., & Darra, M. (2018). The implementation of the lesson study approach to secondary education in Greece: The case of the literature lesson. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 17(7), 94–105. <https://doi.org/10.26803/ijlter.17.7.6>

- Konovalenko, T. V., Yivzhenko, Y. V., Demianenko, N. B., Romanyshyn, I. M., & Yemelyanova, Y. S. (2021). The possibilities of using distance learning in the professional training of a future foreign language teacher. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 817–830. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1423>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kraiger, K., Fisher, S., Grossman, R., Mills, M., & Sitzmann, T. (2022). Online I-O graduate education: Where are we and where should we go? *Industrial and Organizational Psychology*, 15(2), 151–171. <https://doi.org/10.1017/iop.2021.144>
- Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal*, 100, 117–132. <https://doi.org/10.1111/modl.12304>
- Kukulska-Hulme, A., Beirne, E., Conole, G., Costello, E., Coughlan, T., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., Herodotou, C., Holmes, W., Mac Lochlain, C., Nic Giolla Mhichíl, M., Rienties, B., Sargent, J., Scanlon, E., Sharples, M., & Whitelock, D. (2020). *Innovating pedagogy 2020: Open University Innovation Report 8*. The Open University.
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Malik, R. S. (2018). Educational challenges in 21st century and sustainable development. *Journal of Sustainable Development Education and Research*, 2(1), 9–20. <https://ejournal.upi.edu/index.php/JSDER/article/view/12266/0#:~:text=https%3A//doi.org/10.17509/jsder.v2i1.12266>
- Mede, E., & Atay, D. (2017). English language teachers' assessment literacy: The Turkish context. *Dil Dergisi*, 168, 43–60.
- Moumoutzis, N., Boukeas, G., Vassilakis, V., Pappas, N., Xanthaki, C., Maragkoudakis, I., Deligiannis, A., & Christodoulakis, S. (2018). Design, Implementation and evaluation of a computer science teacher training programme for learning and teaching of Python inside and outside school: Establishing and supporting code clubs to learn computer programming by self-contained examples. In *Interactive Mobile Communication Technologies and Learning: Proceedings of the 11th IMCL Conference* (pp. 575–586). Springer International Publishing.
- Palaigeorgiou, G., & Papadopoulou, A. (2019). Promoting self-paced learning in the elementary classroom with interactive video, an online course platform and tablets. *Education Information Technology*, 24, 805–823. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9804-5>
- Palloff, R.M., & Pratt, K. (2013). *Lessons from the virtual classroom: The realities of online teaching*. John Wiley & Sons.
- Papadopoulou, A., & Palaigeorgiou, G. (2016). Interactive video, tablets and self-paced learning in the classroom: Preservice teachers perceptions. *Proceedings of the 13th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age* (pp. 195–202). CELDA.
- Pendergast, D., Garvis, S., & Keogh, J. (2011). Pre-service student-teacher self-efficacy beliefs : An insight into the making of teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(12), 46–57. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.190618>
- Pokrovskaja, N. N., Leontyeva, V. L., Ababkova, M. Y., Cappelli, L., & D'Ascenzo, F. (2021). Digital communication tools and knowledge creation processes for enriched intellectual outcome - Experience of short-term E-learning courses during pandemic. *Future Internet*, 13(2), 43. <https://doi.org/10.3390/fi13020043>
- Ramadani, A., & Xhaferi, B. (2020). Teachers' experiences with online teaching using the Zoom platform with EFL teachers in high schools in Kumanova. *SEEU Review*, 15(1), 142–155. <https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0009>
- Ramírez-Montoya, María S., Andrade-Vargas, L., Rivera-Rogel, D., & Portuguese-Castro, M. (2021). Trends for the future of education programs for professional development. *Sustainability*, 13(13), 7244. <https://doi.org/10.3390/su13137244>
- Rapti, A. (2014). *Educational policy on issues of Greek language education in Albania: Investigation of teachers' and students' needs for the teaching/learning of the Greek language* [Master's thesis]. Thessaloniki: University of Macedonia.
- Raud, N., & Orekhova, O. (2022). Training teachers for multilingual primary schools in Europe: Key components of teacher education curricula. *International Journal of Multilingualism*, 19(1), 50–62. <https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1718678>
- Sadeghi, K., & Richards, J. (2021). Professional development among English language teachers: Challenges and recommendations for practice. *Heliyon*, 7(9), e08053. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08053>
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80–88.
- Sakkoulis, D., & Vergidis, D. (2017). In-service training needs of specialist teachers in primary education, in the region of Achaia, Greece. *Adult Education*, 39, 71–83.
- Sert, O. (2021). Transforming CA findings into future L2 teaching practices: Challenges and prospects for teacher education. In S. Kunitz, N. Markee, & O. Sert (Eds.), *Classroom-based conversation analytic research*. Educational Linguistics (vol. 46). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52193-6_13

- Simonson, M., Zvacek, S. M., & Smaldino, S. (2019). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education*. Information Age Publishing.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021) Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1765193>
- Sotiroudas, V., Tsakiridou, E., & Griva, E. (2020). The variety of Greek-language education in Albania. In M. Dimasi, E. Griva, & Z. Gavriilidou (Eds.), *The modern Greek language in the Far East and the Balkans: Research impressions and teaching approaches* (pp. 176–192). Saita.
- Sun, L. P., Siklander, P., & Ruokamo, H. (2018). How to trigger students' interest in digital learning environments: A systematic literature review. *Seminar.Net*, 14(1), 62–84. <https://doi.org/10.7577/seminar.2597>
- Tigas, I. (2014). *The three-dimensional institution of the education coordinator: A critical view of its role and perspectives* [Master's thesis]. Institutional Repository – Library & Information Centre.
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 3(1), 218–226. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>
- Vogt, K., Tsagari, D., & Spanoudis, G. (2020). What do teachers think they want? A comparative study of in-service language teachers' beliefs on LAL Training needs. *Language Assessment Quarterly*, 17(4), 386–409. <https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1781128>
- Vouri, S., & Kapsalis, G. (2003). *Greek language education in Albania*. E.DIA.M.ME.

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.12492>

Исследование восприятия использования электронного обучения, саморегуляции и конструктивизма на уроках английского языка среди изучающих язык как иностранный: Отношение учителей и учащихся среднего и продвинутого уровней

Марзи Фариди , Сирос Изадпанах 

Университет Айламик Азад в Зенджане, Иран

АННОТАЦИЯ

Введение: Эффективные методы освоения второго языка в образовательной среде включают в себя использование электронного обучения, саморегулируемое обучение и конструктивистские методы, которые оказываются практичными и полезными для студентов, изучающих английский как иностранный язык.

Цель: Исследовать влияние саморегулирования обучения, конструктивизма и электронного обучения на изучение английского языка и отношение к ним учащихся.

Метод: В исследовании используется количественный метод с участием 360 учащихся среднего и продвинутого уровня, изучающих английский как иностранный язык, и 34 преподавателей. Данные собирались в течение шести недель в институтах английского языка в Зенджане с использованием анкет. Одновыборочный t-тест сравнивал средние значения, в то время как ANOVA оценивал значимые различия между переменными средними значениями электронного обучения, саморегулирования и конструктивизма в исследуемых группах. Апостериорные тесты LSD использовались для сравнения средних значений групп попарно.

Результаты: Результаты показали, что участники продемонстрировали позитивное отношение к использованию электронного обучения, саморегуляции и конструктивизму в освоении второго языка. Качественный анализ данных выявил автономность изучающих английский язык как иностранный в обучении и потенциальное влияние учителей на формирование установок учащихся.

Заключение: Данное исследование акцентирует внимание на значимости учета установок и автономии учащихся при проектировании эффективной языковой среды. Осознание мнений студентов может помочь педагогам применять инновационные и ориентированные на учащихся методы, что, в свою очередь, способствует улучшению результатов изучения языка.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

конструктивизм, изучающие английский как иностранный язык, электронное обучение, саморегулируемое обучение, учителя

Для цитирования: Фариди, М. & Изадпанах, С. (2024). Исследование восприятия использования электронного обучения, саморегуляции и конструктивизма на уроках английского языка среди изучающих язык как иностранный: Отношение учителей и учащихся среднего и продвинутого уровней. *Journal of Language and Education*, 10(2), 45-58. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.12492>

Контакты:

Марзи Фариди,
m.faridi2@yahoo.com

Получена: 29 мая 2021

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

В сфере образования происходят значительные достижения благодаря стремительному развитию информационных технологий (ИТ). Одной из ключевых инноваций, появившихся в ответ на тех-

нологический прогресс, стало дистанционное обучение (E-learning) — метод, использующий электронные учебные материалы, отправляемые через Интернет, и позволяющий учащимся и преподавателям взаимодействовать в дистанционных учебных сообществах (O'Connor et al., 2023; Patrichi et al., 2016).

Дистанционное обучение расширяет доступ к передовому образовательному опыту, содействует совместному обучению и повышает общее качество и эффективность образовательного процесса. Его гибкость в управлении временем и темпом обучения привлекает учащихся, ориентированных на самостоятельное и независимое обучение, поскольку оно учитывает разнообразные индивидуальные потребности и предпочтения (Dubey et al., 2023; Moreira, 2017).

Одновременно с этим исследователи и практики в области образования признали значимость саморегулируемого обучения (SRL) как основополагающего аспекта процесса обучения. Учащиеся, занимающиеся самостоятельно, активно участвуют в процессе обучения: они устанавливают цели, выбирают ресурсы и применяют соответствующие стратегии для достижения академических успехов (Cho & Kim, 2013). SRL связано с повышенной мотивацией, критическим мышлением и способностью применять теоретические навыки в реальных ситуациях, что делает его ценным навыком в различных образовательных форматах, включая дистанционное обучение (Heikkinen et al., 2023; Peeters et al., 2016).

Конструктивистский подход к преподаванию и обучению завоевал признание как личностно-ориентированная модель. Этот подход делает акцент на активное вовлечение учащихся в учебный процесс, при этом учителя играют роль фасилитаторов, которые делятся знаниями и ответственностью с учениками. В конструктивистских классах учащиеся формируют свое собственное понимание через осмысленный опыт и взаимодействие, что способствует более глубокому усвоению и применению полученных знаний (Alqahtani et al., 2023; Alt, 2019). Конструктивизм продемонстрировал многообещающие результаты в развитии у студентов критического мышления, навыков решения проблем и автономности в обучении (Gunduz, 2015).

Настоящее исследование признает потенциал дистанционного обучения, SRL и конструктивизма как мощных образовательных инструментов, однако необходимо изучить, как обучающиеся английскому языку как иностранному (EFL), особенно на среднем и продвинутом уровнях обучения, воспринимают эти автономные подходы. Понимание отношения учащихся к этим методам и их предпочтений играет ключевую роль в создании эффективной языковой среды, ориентированной на студентов и учитывающей их особые потребности и мотивацию (Maphoto & Suliman, 2024).

Основная цель данного исследования — изучить восприятие интеграции электронного обучения, саморегулируемого обучения (SRL) и конструктивистских подходов в процесс обучения преподавателями и студентами, изучающими английский как иностранный (EFL); особое внимание в исследовании уделено учащимся среднего и продвинутого уровней, а также их преподавателям. Задача исследования восполнить пробел в литературе по данной тематике, исходя из результатов анализа мнений преподавателей и уча-

щихся и подробного изучения автономных методов обучения.

В исследовании рассматривается взаимосвязь между электронным обучением, SRL и конструктивизмом с целью внести вклад в продолжающуюся дискуссию о подходах автономного образования в части обучения языкам (Fitria, 2024).

Важным аспектом исследования является понимание того, как учащиеся и преподаватели EFL воспринимают и осмысливают подходы к автономному обучению. Это знание необходимо для создания наиболее эффективной и персонализированной языковой среды, что в итоге будет способствовать улучшению результатов изучения языка у студентов среднего и продвинутого уровней.

Исследовательские вопросы:

1. Положительно ли учащиеся оценивают использование саморегуляции на уроках английского языка?
2. Положительно ли учащиеся оценивают преимущества и недостатки электронного обучения на уроках английского языка?
3. Положительно ли учащиеся оценивают использование конструктивизма на уроках английского языка?
4. Положительно ли воспринимается использование саморегуляции учащимися и преподавателями?
5. Положительно ли воспринимается использование электронного обучения учащимися и преподавателями?
6. Положительно ли воспринимается использование конструктивизма учащимися и преподавателями?

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Конструктивизм

Конструктивизм является одной из ведущих теорий обучения, которая подчеркивает активное участие студентов в учебном процессе, в то время как преподаватели выступают в роли фасилитаторов, помогая обучающимся формулировать учебные цели и достигать их. Внутриклассное оценивание используется для развития эффективных методов преподавания (Bell, 2020; Khaliq et al., 2023). Fernando и Marikar (2017) провели исследование с участием 41 студента с целью изучить применение конструктивистской теории и методов активного обучения на основе анкеты с вопросами. Результаты опроса убедительно подтвердили эффективность этих подходов в образовательном процессе. В частности, такие методы, как «вопрос — ответ» и «групповое обсуждение», были особенно популярны среди студентов бакалавриата, что указывает на положительное восприятие этих интерактивных подходов. Более того, исследование подтвердило эффективность методов активного участия в улучшении общего учебного опыта студентов (Omodan, 2022; Shah & Kumar, 2019).

Саморегуляция

Саморегулируемое обучение (SRL) — это процесс, при котором учащийся берет на себя ответственность за освоение учебного материала. SRL состоит из трех этапов: планирования, наблюдения и рефлексии. Новый алгоритм Inductive Miner (Cerezo et al., 2020; Yossatorn et al., 2023) был применен в образовательной среде для анализа взаимодействий 101 студента, обучавшихся в течение одного семестра на курсе, проводимом на платформе Moodle 2.0. Из журналов событий платформы было извлечено 21 629 записей, чтобы выявить модели саморегуляции, способствующие повышению качества учебного процесса. Результаты показали, что успешные студенты не всегда строго следовали рекомендациям преподавателей, но они придерживались логики эффективного саморегулируемого обучения, в отличие от тех, кто не выполнил курсовые задания.

В другом исследовании была изучена эффективность обучения стратегиям саморегуляции (SRL) на примере курса с использованием веб-технологий College Success в одном из общественных колледжей на юго-востоке США. В исследовании принял участие 21 студент (8 в экспериментальной группе и 13 в контрольной) с двух потоков. Среди участников были первокурсники ($N = 18$) и второкурсники ($N = 3$) в возрасте от 17 до 24 лет ($M = 18,9$), из которых 15 женщин (71 %) и 6 (29 %) мужчин. По этническому составу: 7 участников (33 %) — афроамериканцы, 13 (62 %) — европеоиды, 1 (5 %) — испаноязычный студент. Пятеро (62,5 %) участников из экспериментальной группы и семеро (53,8 %) из контрольной группы были обязаны пройти данный курс из-за низких результатов вступительного теста. Сравнение результатов до и после курса показало, что обучение стратегиям саморегуляции положительно влияет на целеустремленность учащихся (Hu & Discroll, 2013; Li et al., 2022; Hsu et al., 2023).

Электронное обучение

Электронное обучение (E-learning) — это обучение с использованием электронных образовательных ресурсов, которое значительно изменило образовательные практики. Оно открывает новые возможности (Bai, 2023; Sadapotto et al., 2022), но также ставит перед студентами сложные задачи по управлению своим учебным процессом (Ampa, 2021; Cerezo et al., 2016). Саморегулируемое обучение (SRL) и конструктивизм являются теоретической основой для понимания динамики в электронном обучении.

SRL включает контроль учащимися своих учебных процессов, установку целей и мониторинг прогресса, что особенно важно при их самостоятельной работе в E-learning. Aparicio et al. (2017) отметили, что саморегуляция положительно влияет на удовлетворенность и успех учащихся.

Конструктивизм, в свою очередь, акцентирует внимание на активной роли учащихся в создании знаний через осмысленный опыт и взаимодействие. В контексте электронного обучения этот подход способствует глубокому вовлечению студентов, стимулируя их взаимодействие с контентом, однокурсниками и преподавателями. Исследование Dashtestani (2014) подчеркивает роль преподавателей как посредников, поддерживающих этот процесс. Таким образом, сочетание принципов саморегуляции и конструктивизма способствует созданию более персонализированной среды для обучения и улучшения результатов, что важно для повышения эффективности электронного обучения.

Взаимосвязь между переменными

Связь между конструктивизмом, саморегулируемым обучением (SRL) и электронным обучением является центральной темой данного исследования, поскольку это помогает понять их совместное влияние на восприятие учащихся EFL среднего и продвинутого уровней. Понимание взаимодействия этих концепций, их влияния на автономное обучение важно для создания эффективной учебной среды, ориентированной на студентов (Heikkinen et al., 2023).

Конструктивизм как теория обучения подчеркивает активную роль студентов в формировании знаний главным образом через взаимодействие со сверстниками (Ying, 2016). Этот подход способствует развитию критического мышления, навыков решения проблем и более глубокому пониманию материала. Вовлечение учащихся в учебный процесс через осмысление различных точек зрения формирует у них чувство ответственности и повышает интерес к обучению.

Саморегулируемое обучение дополняет конструктивизм, позволяя учащимся стать активными и независимыми участниками учебного процесса (Cho & Kim, 2013). SRL помогает студентам устанавливать цели, отслеживать прогресс и корректировать свои учебные стратегии. Применение саморегуляции в конструктивизме позволяет учащимся адаптировать методы обучения под свои индивидуальные потребности, улучшая их учебные результаты (Peeters et al., 2016).

Оба подхода гармонично сочетаются с принципами электронного обучения, которое использует цифровой контент для создания удаленных учебных сообществ (Patricchi et al., 2016). E-learning предоставляет учащимся возможность построения удобного графика обучения и доступа к образовательным ресурсам из любой точки, что делает его привлекательным для тех, кто выбирает персонализированное обучение (Moreira, 2017). В таких средах студенты активно участвуют в обучении через онлайн-дискуссии и интерак-

тивные задания, что соответствует конструктивистским принципам вовлечения учащихся и развития их самостоятельности.

Изучение взаимодействия между конструктивизмом, SRL и E-learning в рамках данного исследования направлено на то, чтобы выяснить, как эти подходы влияют на восприятие изучающих английский язык как иностранный (EFL). Понимание этих связей может способствовать разработке более эффективных стратегий обучения, ориентированных на уникальные потребности и мотивации учащихся среднего и продвинутого уровней. Кроме того, это может помочь преподавателям и разработчикам курсов создать динамичную и интерактивную среду обучения для большего развития самостоятельности, мотивации и достижения положительных результатов в изучении языка (Mejeh et al., 2024).

Потенциал конструктивизма, саморегулируемого обучения (SRL) и электронного обучения (E-learning) в создании студентоориентированных образовательных сред имеет особое значение в контексте обучения языку. Применяя эти подходы, преподаватели могут развивать уверенность и самостоятельность у своих студентов, предоставляя им необходимые навыки для продолжения обучения за пределами классов (Амра, 2021). Изучая взаимосвязь между этими подходами к автономному обучению, данное исследование стремится внести вклад в базу знаний по обучению английскому как иностранному (EFL), а также предложить практические рекомендации для преподавателей и разработчиков образовательных программ, стремящихся создать вдохновляющие и инновационные языковые курсы для учащихся среднего и продвинутого уровня.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

В этом количественном исследовании были использованы: описательные и инференциальные статистические методы, критерий Стьюдента для одной выборки, входное и итоговое тестирование, а также параметрический тест для оценки восприятия учащимися (EFL) электронного обучения, методов саморегуляции и конструктивистского подхода на уроках английского языка. Количественные и корреляционные данные были собраны с помощью анкет и экспресс-теста на определение уровня владения языком. Участники были выбраны методом многоступенчатой кластерной случайной выборки. Для обеспечения однородности группы использовался Quick Placement Test (QPT), который определял уровень владения языком.

Участники — учащиеся

Участниками этого исследования стали студенты EFL из Ирана со средним и продвинутым уровнем, обучающиеся в образовательных учреждениях провинции Зенджан ($n = 7000$). Согласно формуле Кокрана, для исследования требовалось отобрать 360 учащихся в качестве выборки. Из-за

ограниченного доступа к учреждениям из общего числа ($n = 116$) были выбраны четыре учебных заведения для проведения исследования. Учащиеся были отобраны из языковых институтов Melal Language Institute, Safir Institute, Omid Language Institute и Goldi's Institute. В рамках данного исследования было проведено анкетирование. В исследовании применялась многоступенчатая случайная выборка для отбора участников, их возраст варьировался от 13 до 14 и от 15 до 16 лет, в каждом классе было около 20 учащихся.

Участники — преподаватели

Другая группа состояла из преподавателей, отобранных методом удобной выборки ($n = 34$). В группу вошли как мужчины, так и женщины, работающие в образовательных учреждениях Зенджана. Они заполнили анкеты с вопросами по использованию саморегуляции, электронного обучения и конструктивизма. Данные собирались в течение одного учебного семестра с помощью анкет как у учащихся, так и у преподавателей. Для этого исследования был выбран описательный метод, а для анализа применялась шкала Лайкерта — одна из наиболее распространенных методик шкалирования ответов.

Инструменты исследования

В данном исследовании для сбора необходимых данных были использованы три анкеты, каждая из которых содержала по 10 вопросов с 5-балльной шкалой Лайкерта. Анкеты отражали восприятие участниками принципов конструктивизма и саморегуляции, а также их оценку преимуществ и недостатков электронного обучения.

Пилотное исследование

Разделы анкет, касающиеся восприятия участниками саморегуляции и конструктивистского подхода, а также преимуществ и недостатков электронного обучения (ICTs), были апробированы на 30 студентах среднего и продвинутого уровней с похожим образованием для оценки надежности теста. Внутренняя согласованность и надежность теста были признаны приемлемыми. Надежность теста при повторном тестировании с недельным интервалом составила ($\alpha = 0,84$), что считается удовлетворительным результатом.

Обратный и прямой перевод

Для того чтобы убедиться, что участники не будут испытывать трудностей с пониманием всех вопросов анкеты, её перевели на персидский язык. Сначала двое профессиональных переводчиков выполнили перевод анкеты с английского на персидский. Затем другие два переводчика сделали обратный перевод с персидского на английский. Два эксперта по английскому языку сравнили полученные переводы с оригиналом и выбрали наиболее точную и подходящую версию на персидском языке для использования в исследовании.

Методика исследования

В исследовании приняли участие студенты ($n = 360$) со средним и продвинутым уровнем английского языка (Институты Melal, Iranzamin, Roozbeh и др.). Для изучения восприятия саморегулируемого обучения, конструктивизма и электронного обучения использовались анкеты, состоящие из 10 пунктов для каждого аспекта. Данные собирались в течение одного семестра как у студентов, так и у преподавателей. В исследовании использовались описательные и инференциальные методы анализа данных. Для оценки ответов применялась шкала Лайкерта.

Анализ данных

В этом исследовании для анализа данных и проверки исследовательских вопросов использовались описательные и инференциальные статистические методы. Описательные методы включали представление данных в виде таблиц и использование таких статистических инструментов, как показатели центральной тенденции и меры разброса. Инференциальные методы применялись для проверки гипотез.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Описательные данные

Для более глубокого понимания исследуемых переменных их необходимо описать перед анализом, так как статистическое описание предшествует выводам и помогает выявить закономерности в данных. В этом разделе использованы показатели центральной тенденции и меры разброса. Описательные характеристики переменных саморегуляции, электронного обучения и конструктивизма были рассмотрены по отдельности для каждой исследовательской задачи.

Описательные данные представлены для трех групп: преподавателей, студентов среднего и продвинутого уровней.

Таблица 1

Описательная статистика по электронному обучению, саморегуляции и конструктивизму

Группа		N	Минимум	Максимум	Среднее	Станд. отклонение
Саморегуляция	Учителя	34	2,20	4,10	3,3500	0,43641
	Средний уровень	180	2,70	4,50	3,8822	0,50629
	Продвинутый уровень	180	2,70	4,50	3,9128	0,48150
Конструктивизм	Учителя	34	1,80	5,00	3,5706	0,58596
	Средний уровень	180	2,70	4,90	4,0406	0,64424
	Продвинутый уровень	180	2,70	4,90	4,0422	0,65134
Электронное обучение	Учителя	34	2,50	4,30	3,2706	0,47580
	Средний уровень	180	1,60	4,60	3,5894	0,66058
	Продвинутый уровень	180	1,60	4,60	3,7011	0,59137

Результаты приведены в Таблице 1, а на Рисунке 1 сравниваются средние значения до и после теста.

Инференциальный анализ

В этом разделе сначала была проверена нормальность распределения выборок. Поскольку они соответствовали нормальному распределению, для проверки гипотез исследования применялись параметрические тесты. Для сравнения выборочного среднего с теоретическим средним использовался Т-тест, чтобы принять или отклонить гипотезу.

Размеры выборок во всех трех группах были достаточно большими — каждая превышала 30 участников. Согласно центральной предельной теореме, для больших выборок можно предположить нормальность распределения, поэтому гипотеза о нормальности выборок была признана обоснованной. В результате для проверки гипотез исследования применялись параметрические тесты.

Первая гипотеза

Преподаватели и студенты, изучающие английский язык как иностранный, положительно оценивают использование саморегулируемого обучения на занятиях по английскому.

Для проверки этой гипотезы был проведен одновыборочный Т-тест. Гипотеза формулировалась следующим образом:

H_0 : Среднее значение ≤ 3 (восприятие саморегулируемого обучения отрицательное).

H_1 : Среднее значение > 3 (восприятие саморегулируемого обучения положительное).

Математически это можно выразить так:

$$\begin{aligned} H_0: \mu &\leq 3 \\ H_1: \mu &> 3, \end{aligned}$$

где μ представляет собой среднее значение генеральной совокупности. Результаты Т-теста для одной выборки представлены в Таблице 2.

Как показали данные всех трех исследуемых групп, уровень значимости (Sig) составил 0,000, что позволяет отклонить нулевую гипотезу при уровне ошибки 0,01. Иными словами, среднее значение выборки значительно превышает 3, что свидетельствует о положительном восприятии учащимися и преподавателями саморегулируемого обучения в классах английского языка.

Вторая гипотеза

Учащиеся и преподаватели EFL положительно оценивают использование электронного обучения на уроках английского, понимая его преимущества и недостатки.

Для проверки этой гипотезы также был проведен одновыборочный Т-тест. Гипотеза формулировалась следующим образом:

- H_0 : Среднее значение ≤ 3 (отрицательное восприятие преимуществ и недостатков использования электронного обучения).
- H_1 : Среднее значение > 3 (положительное восприятие преимуществ и недостатков использования электронного обучения).

Рисунок 1

Среднее значение генеральной совокупности в учебных группах

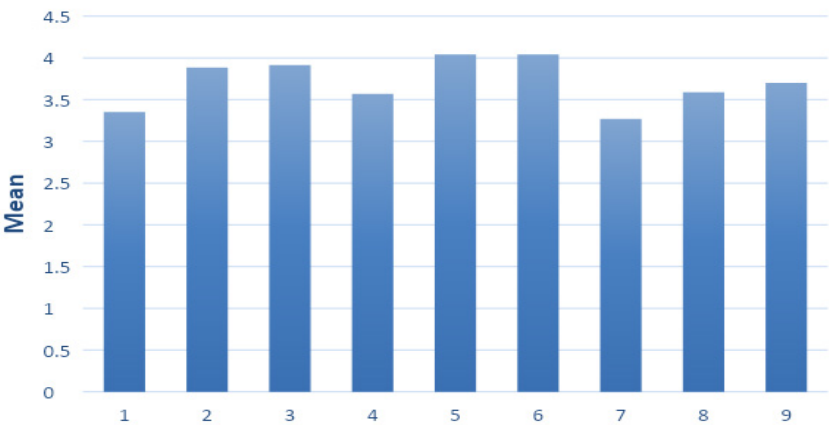


Таблица 2

Тест одной выборки по саморегуляции

Группа t		Экспериментальное значение = 3		
		df	Sig	
Учителя	Саморегуляция	4,676	33	.000
Средний уровень	Саморегуляция	23,378	179	.000
Продвинутый уровень	Саморегуляция	25,433	179	.000

Математически это можно выразить так:

$H_0: \mu \leq 3$

$H_1: \mu > 3,$

где μ представляет собой среднее значение генеральной совокупности. Результаты Т-теста для одной выборки представлены в Таблице 3.

В группе преподавателей уровень значимости (Sig) составил 0,002, а в группе учащихся уровень значимости составил 0,000. Таким образом, можно отклонить нулевую гипотезу на уровне ошибки 0,01; среднее значение выборки значительно превышает 3. Это указывает на положительное восприятие учащимися и преподавателями преимуществ и недостатков использования электронного обучения.

Третья гипотеза

Студенты и преподаватели EFL положительно оценивают использование конструктивистского подхода на уроках английского языка.

Для проверки этой гипотезы был проведен одновыборочный Т-тест, гипотеза для сравнения практических и теоретических средних значений была следующей:

H_0 : Среднее значение ≤ 3 (восприятие конструктивистского подхода недостаточно положительное).
 H_1 : Среднее значение > 3 (восприятие конструктивистского подхода положительное).

Математически это можно выразить так:

$$\begin{aligned} H_0: \mu &\leq 3 \\ H_1: \mu &> 3, \end{aligned}$$

где μ представляет собой среднее значение генеральной совокупности. Результаты Т-теста для одной выборки представлены в Таблице 4.

В группе преподавателей уровень значимости (Sig) составил 0,002, а в группе учащихся уровень значимости составил 0,000. Таким образом, можно отклонить нулевую гипотезу на уровне ошибки 0,01; среднее значение выборки значительно превышает 3. Это указывает на положительное восприятие учащимися и преподавателями преимуществ и недостатков использования электронного обучения.

Четвертая гипотеза

Существуют значительные различия в использовании саморегуляции на уроках английского языка среди студентов среднего уровня и продвинутого уровня и преподавателей.

H_0 : Среднее значение переменной саморегуляция одинаково для всех трех групп.
 H_1 : Существует значительная разница между средними значениями переменной саморегуляции в двух группах.

Для проверки гипотезы были сопоставлены средние значения трех независимых групп. Поскольку выборки из

всех трех сообществ имели нормальное распределение, был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Результаты анализа дисперсии приведены в Таблице 5 с описательными показателями переменной «саморегуляция» для каждой группы (Таблицы 6, 7).

Между тремя группами существуют значительные различия в средствах саморегуляции.

Учитывая значение нулевой гипотезы Sig = 0.000, гипотеза о равенстве средних значений трех исследуемых групп была отклонена на уровне ошибки 0,01. Таким образом, мы выяснили, что есть значительная разница между средними значениями как минимум в двух из трех групп. Для выявления значимых различий между группами был использован последующий тест на наименьшую значимую разницу (LSD).

Результаты последующего LSD-теста показали отсутствие значимых различий между средними значениями переменной «саморегуляция» в группах учащихся продвинутого и среднего уровней, однако в группе преподавателей было выявлено значительное различие.

Пятая гипотеза

Между обучающимися EFL среднего и продвинутого уровней, а также преподавателями, существует значительная разница в восприятии преимуществ и недостатков электронного обучения на уроках английского языка.

H_0 : Среднее значение переменной e-learning одинаково для всех трех групп.
 H_1 : Существует значительная разница между средними значениями переменной e-learning в двух группах.

Таблица 3

Тест одной выборки по электронному обучению

Группа t		Экспериментальное значение = 3		
		df	Sig	
Учителя	Электронное обучение	3,316	33	.000
Средний уровень	Электронное обучение	11,972	179	.000
Продвинутый уровень	Электронное обучение	15,906	179	.000

Таблица 4

Тест одной выборки по конструктивизму

Группа t		Экспериментальное значение = 3		
		df	Sig	
Учителя	Конструктивизм	5,678	33	.000
Средний уровень	Конструктивизм	21,670	179	.000
Продвинутый уровень	Конструктивизм	21,468	179	.000

Таблица 5

Описательные данные по саморегуляции

	N	Среднее	Стандартное отклонение
Учителя	34	3,3500	0,43641
Средний уровень	180	3,8822	0,50629
Продвинутый уровень	180	3,9128	0,48150
Всего	394	3,8503	0,51211

Таблица 6

-Саморегуляция ANOVA

	Сумма квадратов	df	Среднее квадрата	F	Sig.
Между группами	9,396	2	4,698	19,611	0,000
Внутри групп	93,669	391	0,240		
Всего	103,065	393			

Таблица 7

Множественные сравнения. Зависимая переменная: саморегуляция LSD

(I) Группа	(J) Группа	Среднее различие (I-J)	Станд. ошибка	Sig.	Результат
Учителя	Средний уровень	-0,53222*	0,09153	0,000	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,56278*	0,09153	0,000	Значимо
Средний уровень	Учителя	0,53222*	0,09153	0,000	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,03056	0,05159	0,554	Не значимо
Продвинутый уровень	Учителя	0,56278*	0,09153	0,000	Значимо
	Средний уровень	0,03056	0,05159	0,554	Не значимо

Примечание. * Среднее значение значимо на уровне 0,05.

Для проверки гипотезы был использован однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), поскольку выборки всех трех групп имели нормальное распределение. Результаты анализа дисперсии приведены в Таблице 8 с описательными показателями переменной e-learning для каждой группы.

Между средними значениями переменной e-learning в трех исследуемых группах наблюдаются значительные различия. Эти различия, выявленные с помощью дисперсионного анализа, представлены в Таблице 9.

Учитывая значение нулевой гипотезы Sig = 0,001, гипотеза о равенстве средних значений трех исследуемых групп была отклонена на уровне ошибки 0,01. Это указывает на значительную разницу между средними значениями как минимум в двух из трех групп в Таблице 10. Для выявления различий между группами был использован последующий тест наименьшей значимой разницы (LSD).

Результаты последующего LSD-теста показали отсутствие значимых различий между средними значениями переменной e-learning в группах учащихся продвинутого и среднего уровней, однако в группе преподавателей было выявлено значительное различие.

Шестая гипотеза

Между студентами EFL среднего уровня, продвинутого уровня и преподавателями наблюдаются значительные различия в оценке конструктивистского подхода на уроках английского языка.

H₀: Среднее значение переменной «конструктивизм» одинаково для всех трех групп.

H₁: Существуют значительные различия между средними значениями переменной «конструктивизм» в двух группах.

Для проверки этой гипотезы сравнивались средние значения трех независимых групп. Поскольку данные были распределены нормально, был применен однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). Описательные показатели по конструктивистскому подходу для трех групп представлены в Таблице 11.

Между средними значениями переменной конструктивизм в трех исследуемых группах наблюдаются значительные различия. Как показано в Таблице 12, эти различия подтверждаются результатами дисперсионного анализа.

Учитывая значение нулевой гипотезы Sig = 0,000, гипотеза о равенстве средних значений трех исследуемых групп была отклонена на уровне ошибки 0,01. Это указывает на значи-

тельную разницу между средними значениями как минимум в двух из трех групп. Для выявления различий между группами был использован тест на наименьшую значимую разницу (LSD), результаты которого представлены в Таблице 13.

Результаты LSD-теста показали отсутствие значимых различий между средними значениями переменной «конструктивизм» в группах учащихся продвинутого и среднего уровней, однако в группе преподавателей было выявлено значительное различие.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В данном исследовании ставились задачи оценить отношение студентов и преподавателей английского языка как иностранного к использованию электронного обучения, саморегулируемого обучения (SRL) и конструктивизма на занятиях. Количественные результаты показали, что студенты среднего и продвинутого уровней положительно оценивают методы самостоятельного обучения. Кроме того, участники исследования продемонстрировали позитивное отношение к использованию электронного обучения, саморегулируемого обучения и принципов конструктивизма.

Такой подход к учебному процессу может оказывать положительное влияние и на преподавателей. В нашем исследовании электронного обучения мы опирались на работу Dashtestani (2014). Мотивационные установки студентов, имеющих практическое представление о саморегулируемом обучении (SRL), считают, что этот подход помогает им в изучении английского языка в онлайн-среде (Crezo, 2020). Fernando и Marikar (2017) исследовали конструктивистские классы, ориентированные на развитие критического мышления и навыков решения проблем, что особенно важно для тех лиц, которые признают значимость этих когнитивных способностей для овладения языком. Наше исследование для сравнительного анализа восприятия этих трех факторов включает группы участников, обучающихся по другим направлениям. Несмотря на существующие барьеры и трудности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в процессах электронного, конструктивистского обучения, SRL, мы предоставили доказательства положительного отношения и наличия мотивации к использованию электронного обучения, SRL и конструктивизма среди изучающих английский как иностранный (EFL) и преподавателей.

Наше исследование показало, что положительное восприятие метода SRL благотворно сказывается на мотивации студентов и их отношении к учебному процессу, что спо-

Таблица 8
Описательные данные по E-learning

	N	Среднее	Стандартное отклонение
Учителя	34	3,2706	.47580
Средний уровень	180	3,5894	.66058
Продвинутый уровень	180	3,7011	.59137
Всего	394	3,6129	.62530

Таблица 9
E-learning ANOVA

	Сумма квадратов	df	Среднее квадрата	F	Sig.
Между группами	5,484	2	2,742	7,235	0,001
Внутри групп	148,180	391	0,379		
Всего	153.664	393			

Таблица 10
Множественные сравнения. Зависимая переменная: E-learnin LSD

(I) Группа	(J) Группа	Среднее различие (I-J)	Станд. ошибка	Sig.	Результат
Учителя	Средний уровень	-0,31886*	0,11512	0,006	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,43052*	0,11512	0,006	Значимо
Средний уровень	Учителя	0,31886*	0,11512	0,006	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,11167	0,06489	0,086	Не значимо
Продвинутый уровень	Учителя	0,43052*	0,11512	0,000	Значимо
	Средний уровень	0,11167	0,06489	0,086	Не значимо

Примечание. * Среднее значение значимо на уровне 0,05.

способствует более активному достижению образовательных целей. Результаты качественного анализа данных по SRL совпали с результатами предыдущих исследований на ту же тему (Crezo et al., 2020). Кроме того, адаптивность и гибкость саморегуляции позволяют учащимся корректировать стратегии обучения в зависимости от различных языковых контекстов, что способствует повышению уровня владения языком. Развитие таких навыков саморегуляции, как управление временем и самооценка, соответствует общей образовательной цели — подготовить студентов к приобретению навыков, которые будут полезны и за пределами учебной аудитории.

Наши результаты также подтвердили выводы Yossatorn (2023) и Hu и Discroll (2013) о том, что настойчивость учащихся положительно влияет на их мотивацию и вовлеченность. Активное участие в постановке целей и отслеживании своего прогресса усиливает чувство удовлетворения от достижения результатов, что способствует улучшению показателей обучения. Однако важно учитывать и определенные сложности. Культурные нормы могут влиять на восприятие саморегуляции, особенно в тех случаях, когда преобладают подходы, ориентированные на учителя (Li et

al., 2022). Интересно отметить, что в этом контексте мы можем рассматривать как преимущества, так и потенциальные трудности, связанные с восприятием использования саморегуляции в обучении английскому как иностранному у учащихся и преподавателей (EFL).

Наше исследование показало, что учащиеся, получающие поддержку, лучше контролируют и оценивают свой прогресс с помощью SRL, демонстрируя при этом меньший уровень тревожности. Также было выявлено, что преподаватели играют ключевую роль в том, чтобы помочь учащимся определить эффективные методы обучения, а также чтобы позволить им адаптировать свои стратегии в соответствии с их уникальными сильными сторонами и потребностями. Таким образом, положительное восприятие студентами и преподавателями применения саморегуляции на уроках английского языка связано с расширением их возможностей, развитием навыков, повышением мотивации индивидуализированным обучением.

В рамках исследования также рассматривалось восприятие преимуществ и недостатков электронного обучения на уроках английского языка студентами EFL, при этом были

Таблица 11
Описательные данные по конструктивизму

	N	Среднее	Стандартное отклонение
Учителя	34	3,5706	0,58596
Средний уровень	180	4,0406	0,64424
Продвинутый уровень	180	4,0422	0,65134
Всего	394	4,0008	0,65469

Таблица 12
Конструктивизм ANOVA

	Сумма квадратов	df	Среднее квадрата	F	Sig.
Между группами	6,886	2	3,443	8,333	0,000
Внутри групп	161,564	391	0,413		
Всего	168,450	393			

Таблица 13
Множественные сравнения. Зависимая переменная: Конструктивизм LSD

(I) Группа	(J) Группа	Среднее различие (I-J)	Станд. ошибка	Sig.	Результат
Учителя	Средний уровень	-0,46997*	0,12020	0,000	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,47163*	0,12020	0,000	Значимо
Средний уровень	Учителя	0,46997*	0,12020	0,000	Значимо
	Продвинутый уровень	-0,00167	0,06776	0,980	Не значимо
Продвинутый уровень	Учителя	0,47163*	0,12020	0,000	Значимо
	Средний уровень	0,00167	0,06776	0,980	Не значимо

Примечание. * Среднее значение значимо на уровне 0,05.

выявлены важные аспекты современного образования. Обсуждение сосредоточено на оценке этого восприятия, включая как преимущества, так и потенциальные трудности, связанные с e-learning. Исследования Dashtestani (2014) и Bai (2023) подтверждают, что студенты могут адаптировать обучение под свои личные предпочтения, используя гибкость онлайн-формата, а Crezo (2016) и Amra (2021) пишут об адаптивных технологиях, интегрированных в платформы электронного обучения, которые позволяют персонализировать учебный процесс. Однако результаты исследования Sadapotto (2022) показали, что как преподаватели, так и учащиеся столкнулись с ограничениями электронного обучения, вызванными тревожностью по поводу онлайн-формата, недостаточной компетентностью преподавателей в использовании приложений для учебы, нехваткой ресурсов, проблемами с концентрацией студентов, а также неполадками с сетью. Эти выводы противоречат результатам нашего исследования, касающимся использования электронного обучения.

Интересно отметить, что в исследовании Apricio, Vasaо и Oliveira (2017) было установлено, что учащиеся могут поддерживать самодисциплину и сохранять мотивацию без непосредственного присутствия преподавателей и сверстников, хотя это может быть сложной задачей. Проанализировав предыдущие публикации на тему онлайн-обучения, пришли к выводу, что наши результаты в большой мере совпадают. Когда студенты и преподаватели EFL положительно настроены по отношению к обучению в формате e-learning, у них есть возможность использовать цифровые платформы для подачи/получения материала инновационными способами — через мультимедиа, онлайн-словари и интерактивные ресурсы, что обогащает учебный процесс.

Как студенты, так и преподаватели EFL положительно оценивают использование на уроках электронного обучения английского языка, учитывая потенциальные преимущества e-learning, способствующие созданию более эффективного и насыщенного учебного процесса для обеих сторон.

Наше исследование восприятия конструктивизма среди учащихся и преподавателей EFL было мотивировано и подтверждено работой Fernando и Marikar (2017), которые изучали теорию конструктивистского обучения (в исследовании участвовали студенты бакалавриата) и выявили высокую популярность этого метода. Они также обнаружили, что конструктивизм включает методы обучения, которые способствуют созданию динамичной и интерактивной учебной среды для преподавателей и студентов. Однако это не означает, что в их исследовании традиционные методы обучения не имеют ценности.

Исследование авторов Shah и Kumar (2019) показало, что эффективное применение конструктивистских методов обучения помогают учащимся брать на себя ответственность за свое обучение, развивая самостоятельность и навыки

саморегуляции. Однако не все учащиеся EFL одинаково хорошо воспринимают конструктивистский подход. Индивидуальные предпочтения в пользу более структурированных и ориентированных на учителя подходов могут влиять на восприятие. Эффективное обучение в конструктивистском подходе подразумевает поддержку и направление со стороны преподавателей, что требует от них надлежащей подготовки для создания таких условий, где студент активно участвует в процессе. Результаты того же исследования показали, что конструктивизм должен применяться грамотно для достижения поставленных целей, и это согласуется с выводами нашего исследования.

Исследователи Bell (2020) и Omodan (2022) пришли к аналогичным выводам и подтвердили положительные стороны конструктивизма, в т. ч. активное обучение, практическая направленность, развитие критического мышления и самостоятельности. Эти преимущества следует учитывать наряду с трудностями, связанными с предпочтениями в обучении, временными ограничениями, ролями преподавателей и культурными особенностями. Восприятие конструктивизма учащимися и преподавателями EFL может повысить эффективность учебного процесса в разных образовательных контекстах. Наши результаты также согласуются с выводами Khaliq (2023). В заключение важно подчеркнуть, что через поиск общего подхода и адаптацию конструктивистских принципов к различным потребностям преподаватели могут максимально использовать преимущества этой теории, обеспечивая эффективный и результативный процесс изучения языка как для учащихся, так и для учителей.

Ограничения этого исследования связаны с временными рамками, а также с трудностью обобщения результатов преподавателей EFL и учащихся других уровней. Эти проблемы могут стать стимулом для будущих исследований, а новое программное обеспечение послужит для достижения лучших результатов. Несомненно, все обсуждаемые подходы способствуют внедрению инноваций в преподавание и развитию автономного обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании мы рассматривали отношение студентов, изучающих английский язык как иностранный (EFL), в частности иранских студентов среднего и продвинутого уровней, к использованию электронного обучения, саморегулируемого обучения (SRL) и конструктивизма. Анализ взаимодействия этих подходов к самостоятельному обучению позволил получить важные сведения относительно их влияния на суждения и установки студентов.

Несмотря на значимость полученных результатов, их применение в других контекстах может быть ограничено. Чтобы полученные результаты могли быть использованы не только в Иране, но и за его пределами, полезно провести

аналогичные исследования среди студентов различных специальностей в других странах. В дальнейшем можно сосредоточиться на анализе результатов, которые демонстрировали студенты и преподаватели EFL/ESL, практиковавшие такие методы обучения, как групповые дискуссии и задания в формате «вопрос — ответ». Эти методы пользовались особой популярностью среди участников данного исследования.

Проведенное исследование показывает, что использование конструктивизма, саморегулируемого обучения и электронного обучения в преподавании английского языка может улучшить суждения и установки студентов. Полученные результаты свидетельствуют о том, что эти подходы могут внести значительный вклад в создание более эффективной и увлекательной учебной среды.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

ЛИТЕРАТУРА

- Akugizibwe, E., & Ahn, J. Y. (2020). Perspectives for effective integration of e-learning tools in university mathematics instruction for developing countries. *Education and Information Technologies*, 25(2), 889–903. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09995-z>
- Al-Fraihat, D., Joy, M., & Sinclair, J. (2020). Evaluating E-learning systems success: An empirical study. *Computers in Human Behavior*, 102, 67–86. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.004>
- Alt, D., & Itzkovich, Y. (2019). The connection between perceived constructivist learning environments and faculty uncivil authoritarian behaviors. *Higher Education*, 77, 437–454. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0281-y>
- Ampa, A. T. (2021). Innovative learning strategies to increase students' participation and quality of english teaching and learning process. *Technium Social Science Journal*, 26, 314. <https://doi.org/10.47577/tssj.v26i1.5195>
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2017). Grit in the path to e-learning success. *Computers in Human Behavior*, 66, 388–399. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.10.009>
- Bai, X. (2023). Exploring the effects of e-learning to maximize EFL students' learning efficiency. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 75–81. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4229>
- Bdiwi, R., de Runz, C., Faiz, S., & Ali-Cherif, A. (2019). Smart learning environment: Teacher's role in assessing classroom attention. *Research in Learning Technology*, 27. <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v27.2072>
- Bell, R. (2020). Adapting to constructivist approaches to entrepreneurship education in the Chinese classroom. *Studies in Higher Education*, 45(8), 1694–1710. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.165572>
- Cerezo, R., Bogarín, A., Esteban, M., & Romero, C. (2020). Process mining for self-regulated learning assessment in e-learning. *Journal of Computing in Higher Education*, 32(1), 74–88. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09225-y>
- Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. P., & Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>
- Cho, M. H., & Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet, and Higher Education*, 17, 69–75. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.11.001>
- Dashtestani, R. (2014). English as a foreign language teachers' perspective on implementing online instruction in the Iranian EFL context. *Research in Learning Technology*, 22. <https://doi.org/10.3402/rlt.v22.20142>
- De Medio, C., Limongelli, C., Sciarone, F., & Temperini, M. (2020). MoodleREC: A recommendation system for creating courses using the moodle e-learning platform. *Computers in Human Behavior*, 104, 106168. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.106168>
- De Mooij, S. M., Kirkham, N. Z., Raijmakers, M. E., van der Maas, H. L., & Dumontheil, I. (2020). Should online math learning environments be tailored to individuals' cognitive profiles? *Journal of experimental child psychology*, 191, 104730. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2019.104730>

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ВКЛАД АВТОРОВ

Марзи Фариди: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Сирос Изадпанах: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи.

- Farhan, M., Jabbar, S., Aslam, M., Hammoudeh, M., Ahmad, M., Khalid, S., Khan, M., & Han, K. (2018). IoT-based students interaction framework using attention-scoring assessment in e-Learning. *Future Generation Computer Systems*, 79, 909–919. <https://doi.org/10.1016/j.future.2017.09.037>
- Fernando, S. Y., & Marikar, F. M. (2017). Constructivist teaching/learning theory and participatory teaching methods. *Journal of Curriculum and Teaching*, 6(1), 110–122. <https://doi.org/10.5430/jct.v6n1p110>
- Fitria, T. N. (2024). Using an Institution Platform of E-Learning in English Language Teaching (ELT) Process at ITB AAS Indonesia. *International Journal of Computer and Information System*, 5(1), 22–36. <https://doi.org/10.29040/ijcis.v5i1.150>
- Gu, P., Zhang, Y., & Gu, H. (2020). Creating a technology-enhanced constructivist learning environment for research ability development in a BA thesis writing course. *Computer Assisted Language Learning*, 33(5–6), 538–566. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1576735>
- Hsu, T. C., Chang, C., & Jen, T. H. (2023). Artificial Intelligence image recognition using self-regulation learning strategies: Effects on vocabulary acquisition, learning anxiety, and learning behaviors of English language learners. *Interactive Learning Environments*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2165508>
- Hu, H., & Driscoll, M. P. (2013). Self-regulation in e-learning environments: A remedy for community college? *Journal of Educational Technology & Society*, 16(4), 171–184.
- Khaliq, A., Aziz, S., Akram, M., & Mahmood, W. (2023). The influence of constructivist strategies in writing the foreign language on the learners achievements at higher secondary level. *Voyage Journal of Educational Studies*, 3(2), 281–289. <https://doi.org/10.58622/vjes.v3i2.63>
- Kulkarni, P. V., Rai, S., & Kale, R. (2020). Recommender system in eLearning: A survey. In *Proceeding of International Conference on Computational Science and Applications* (pp. 119–126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0790-8_13
- Li, X., Xia, Q., Chu, S. K. W., & Yang, Y. (2022). Using gamification to facilitate students' self-regulation in e-learning: A case study on students' L2 English learning. *Sustainability*, 14(12), 7008. <https://doi.org/10.3390/su14127008>
- Maphoto, K. B., & Suliman, Z. (2024). Exploring the Impact of E-Learning strategies on enhancing workplace english competence at an Open Distance E-Learning (ODEL) university in South Africa. *Research in Social Sciences and Technology*, 9(1), 102–123. <https://doi.org/10.46303/ressat.2024.6>
- Mejeh, M., Sarbach, L., & Hascher, T. (2024). Effects of adaptive feedback through a digital tool – A mixed-methods study on the course of self-regulated learning. *Education and Information Technologies*, 1–43. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12510-8>
- Moreira, F., Ferreira, M. J., Santos, C. P., & Durão, N. (2017). Evolution and use of mobile devices in higher education: A case study in Portuguese higher education institutions between 2009/2010 and 2014/2015. *Telematics and Informatics*, 34(6), 838–852. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.08.010>
- Mousavi, A., Mohammadi, A., Mojtahedzadeh, R., Shirazi, M., & Rashidi, H. (2020). E-Learning Educational Atmosphere Measure (EEAM): A new instrument for assessing E-students' perception of educational environment. *Research in Learning Technology*, 28, 17–35. <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v28.2308>
- Omodan, B. I. (2022). The potency of social constructivism on classroom productivity in universities. *Studies in Learning and Teaching*, 3(1), 36–45. <https://doi.org/10.46627/silet.v3i1.97>
- Patrichi, B., Preliceanu, D., Manuc, D., Ravariu, C., & Babarada, F. (2016). Bio and micro-electronics eLearning by online collaborative support. *Procedia Technology*, 22, 1160–1168. <https://doi.org/10.1016/j.protcy.2016.01.163>
- Peeters, J., De Backer, F., Kindekens, A., Triquet, K., & Lombaerts, K. (2016). Teacher differences in promoting students' self-regulated learning: Exploring the role of student characteristics. *Learning and Individual Differences*, 52, 88–96. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.014>
- Sadapotto, A., Syamsu, T., Usman, U., Darmiani, D., & Nadirah, N. (2022). Investigating of lecturers and learners foreign language anxiety in e-learning interaction. *English Language Journal*, 8(1), 17–24. <https://doi.org/10.55678/loj.v8i1.587>
- Shah Ph, D., & Kumar, R. (2019). Effective constructivist teaching learning in the classroom. Shah, RK (2019). Effective Constructivist Teaching Learning in the Classroom. *Shanlax International Journal of Education*, 7(4), 1–13. <https://doi.org/10.34293/education.v7i4.600>
- Vershitskaya, E. R., Mikhaylova, A. V., Gilmanshina, S. I., Dorozhkin, E. M., & Epaneshnikov, V. V. (2020). Present-day management of universities in Russia: Prospects and challenges of e-learning. *Education and Information Technologies*, 25(1), 611–621. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09978-0>
- Wicaksono, A., Florentinus, T. S., & Ahmadi, F. (2020). Development of E-learning in web programming subjects for moodle based vocational students. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 9(1), 1–9. <https://doi.org/10.15294/ijcet.v9i1.33095>

- Yossatorn, Y., Binali, T., Weng, C., & Awuor, N. O. (2023). Relating university students' online self-regulated English learning to motivational beliefs: A structural equation modelling analysis. *Behaviour & Information Technology*, 42(7), 888–903. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2048074>
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: Learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online*, 25(1), 1686949. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1686949>

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.14403>

«Практически исключить все случаи использования страдательного залога»: Как руководство по стилю влияет на употребление страдательного залога в научных статьях?

Хумайра Фаузия ^{1,2}, Язид Баштоми ²

¹ Университет Труноджойо Мадуро, Бангалан, Индонезия

² Университет Негери Маланг, Маланг, Индонезия

АННОТАЦИЯ

Введение: Распространенность и влияние структур страдательного залога (СЗ) в исследовательских статьях привлекли значительное внимание, особенно в свете рекомендаций по академическому стилю. Например, некоторые журналы прямо советуют авторам избегать использования страдательных конструкций в своих рукописях, что вызывает интерес к тому, как эти рекомендации влияют на выбор авторов в различных контекстах публикаций.

Цель: Сопоставление частоты использования структур страдательного залога (СЗ) в исследовательских статьях, опубликованных индонезийскими журналами (далее ЖИ), и в статьях, изданных в англоязычных странах (далее ЖА).

Методология: Данные были собраны из престижных журналов Индонезии и Соединенного Королевства, известных своим высоким уровнем в области языкового образования и прикладной лингвистики. Проанализировав соответствующую литературу и изучив происхождение журналов и авторов, мы отобрали 34 статьи (по 17 из каждой группы) из 66. В своем анализе мы сосредоточились на разделах «Введение» и «Метод», поскольку именно в этих частях, как правило, присутствует действительный залог в первом и страдательный залог во втором. Другие разделы и второстепенные элементы были исключены из нашего рассмотрения. Анализ включал экспорт PDF-файлов в текстовые форматы для подсчета слов и случаев страдательного залога. Мы применили инструмент для обнаружения страдательного залога в сочетании с ручным анализом для повышения точности. Также был выполнен t-тест для сравнения частоты использования страдательного залога между двумя журналами.

Результаты: Результаты показали три основных вывода относительно исследовательских вопросов: 1) СЗ в ЖИ встречались чаще в разделе «Метод», чем в разделе «Введение», 2) аналогично, СЗ в ЖА встречались чаще в разделе «Метод», чем в разделе «Введение», 3) ЖА включал меньшее количество предложений, чем ЖА, но частота СЗ в ЖИ была значительно выше, чем в ЖА.

Заключение: Мы пришли к заключению, что действующие рекомендации, вероятно, оказали влияние на выбор авторов в отношении применения СЗ. Кроме того, мы предложили несколько рекомендаций по корректному использованию ДЗ и СЗ в рукописи.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

страдательный залог, действительный залог, академическое письмо, исследовательская статья

Для цитирования: Фаузия Х., Баштоми Я. (2024). «Практически исключить все случаи использования страдательного залога»: Как руководство по стилю влияет на употребление страдательного залога в научных статьях? *Journal of Language and Education*, 10(2), 59-70. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.14403>

Контакты:
Хумайра Фаузия,
humairah.fauziah@gmail.com

Получена: 23 мая 2022

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

В большинстве университетов Индонезии подготовка научной работы, такой как аналитический отчет, и её публикация в международных англоязычных журналах являются обязательными

требованиями для аспирантов, необходимыми для получения ученой степени. (Hanami et al., 2023; Ratnawati et al., 2018). Это обязательное требование также действует в университетах некоторых других стран (Barbero, 2008; Hill & Thabet, 2021; Moradi, 2019). Как

отмечают Lemana и Ariffin (2020), такая академическая обязанность часто оказывает значительное давление на индонезийских студентов, указывая на то, что участники сталкиваются с трудностями, вызванными когнитивными, языковыми, психологическими и внешними факторами. Например, авторы (Purwanto et al., 2020) обнаружили, что индонезийские студенты сталкиваются с трудностями при публикации своих работ, особенно в авторитетных международных журналах, так как они не соответствуют требованиям этих изданий из-за недостаточного владения грамматикой английского языка. Помимо содержания, формата и этических вопросов, лингвистические аспекты играют значительную роль при оценке качества статьи (Martin et al., 2014). Одним из таких аспектов является использование активного (АЗ) и пассивного (ПЗ) залогов (Leong, 2014). Хотя некоторые журналы предоставляют рекомендации по правильному использованию залогов в академическом письме (Millar et al., 2013; Minton, 2015), проблема соблюдения этих требований по-прежнему остается актуальной для многих авторов.

Частота использования ПЗ в научных статьях снизилась за последние несколько лет (Banks, 2017; Leong, 2020), тогда как АЗ набирает популярность в руководствах по академическому письму на английском языке, поскольку считается, что он улучшает ясность и делает текст более лаконичным (Bannet, 2009). Например, издательство Elsevier требует от авторов использовать в статьях активный залог, что отражено в руководстве по стилю:

«Старайтесь максимально избегать использования пассивный залог. Использование пассивного залога запутывает читателей, так как не указывает, кто совершает действие».

Рекомендации по применению активного и пассивного залогов, как правило, зависят от страны происхождения журнала (Izunza, 2020; Ruperez & Martín-Pintado, 2003). Как выяснили Ruperez и Martín-Pintado (2003), по сравнению с испанскими авторами, американские исследователи чаще используют АЗ. Кроме того, Izunza (2020) отметил значительное снижение использования ПЗ в журналах англоязычных стран, в которых активно продвигается АЗ, и статьи, отправленные в эти журналы, часто редактируются с заменой пассивного залога на активный. Это предпочтение характерно для научных статей, подаваемых в журналы Северной Америки и Западной Европы, а также в журналы тех стран, где английский является вторым языком. Однако точная частота использования обоих залогов в различных научных дисциплинах пока недостаточно изучена.

Этот вопрос побудил исследователей проанализировать практики использования активного и пассивного залогов в научных статьях. Например, Leong (2014) исследовал 60 научных статей из двух групп журналов (в группе А содержались рекомендации по использованию активного залога, в то время как в группе В таких рекомендаций не было). Исследование показало, что в группе А доля предложений

с пассивным залогом была ниже, чем в группе В (26,02 % против 34,09 %). Аналогичные результаты показали Millar и др. (2013), требование не использовать ПЗ значительно сократило его использование в статьях, особенно в разделах «Методы» и «Результаты». В Индонезии большинство исследований на тему использования активного и пассивного залогов в академическом письме сосредоточены на анализе уровня владения студентами этими конструкциями и трудностей, с которыми они сталкиваются (Manurung et al., 2020; Princess et al., 2018; Simanjuntak, 2019). Однако частота использования ПЗ в студенческих работах недостаточно изучена. Yannuar (2014) и Subagio (2019) использовали альтернативный подход и сосредоточились на анализе частоты использования активного и пассивного залогов в научных статьях. Они проанализировали частотные глаголы в 124 индонезийских дипломных работах и выяснили, что активный залог используется чаще пассивного. Subagio и др. (2019), исследуя раздел «Методы» из дипломных работ студентов EFL Университета Негери Маланга за периоды 1985–2000 гг. и 2002–2015 гг., также установили, что предложения в активном залоге встречались чаще, чем в пассивном.

Несмотря на все наши усилия, мы почти не нашли публикаций, которые бы сравнивали научные статьи, написанные индонезийскими авторами, с работами, написанными англоязычными авторами, чтобы проанализировать различия в использовании ПЗ. Результаты данного исследования призваны помочь индонезийским авторам лучше понять требования журналов англоязычных стран и успешно публиковать свои статьи в международных авторитетных изданиях. Таким образом, для данной работы мы сформулировали три предмета исследования:

1. Какова частота использования ПЗ в научных статьях, опубликованных в индонезийских журналах (JOI)?
2. Какова частота использования ПЗ в научных статьях, опубликованных в журналах англоязычных стран (JOE)?
3. Есть ли различия в частоте использования ПЗ в научных статьях JOI и JOE?

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Пассивный залог в академическом письме

В отличие от неакадемических текстов, таких, как газеты, романы, письма и т. д., академические тексты, например, аналитические отчеты и статьи, предъявляют к авторам более строгие требования. За последние несколько лет в академическом письме АЗ стал применяться более широко, а использование ПЗ снизилось (Banks, 2017), можно предположить, почему АЗ стал предпочтительнее ПЗ. Во-первых, это связано с авторской позицией, которая влияет на использование пассивного залога в различных разделах научных статей. Во-вторых, это связано с вопросами ясности

и краткости, которые появляются при использовании ПЗ в тексте.

Пассивный залог и авторская позиция

Использование ПЗ часто связано с позицией автора, выраженной в тексте. Авторы часто используют ПЗ, чтобы подчеркнуть объективность и формальный стиль своих научных статей (Baratta, 2009; Chan & Maglio, 2020; Hyland & Jiang, 2017; Rundblad, 2007). Поскольку пассивный залог помогает поддерживать формальный и объективный стиль изложения, он способствует более корректному выражению мнений и оценок автора. Иными словами, избегание местоимений первого лица, таких как «я», «мы», «мой» и «наш», направлено на предотвращение субъективности (Banks, 2021; Swan, 1995). Однако демонстрация уверенного суждения в академическом письме необходима для отображения критического мышления автора, его компетентности и уровня владения материалом. Использование местоимений «я» и «мы» является одним из способов выразить авторскую идентичность, которая способствует запоминанию авторской позиции читателями (Hyland, 2002). Yannuar (2014) отметил, что выражение авторской позиции через местоимения первого лица («я», «мы», «мой», «наш») связано именно с использованием активного залога. Это может объяснять, почему некоторые журналы рекомендуют авторам чаще использовать АЗ, чем ПЗ.

Кроме того, Siegel (2009) утверждал, что использование ПЗ может ослабить научную аргументацию. Чтобы исследовать, как ПЗ отражает авторскую позицию, Baratta (2009) проанализировал эссе, написанные тремя студентами бакалавриата, применив контекстуальный анализ. Результаты показали, что авторы косвенно выражали свою позицию и приводили аргументы через использование пассивных конструкций. Далее он провел опрос студентов, чтобы выяснить их предпочтения в выборе между пассивным и активным залогом. Было установлено, что студенты стремились скрыть свою авторскую позицию, прибегая к пассивным конструкциям.

Пассивный залог в типологии языков и культуре

Li и Thompson (1976), используя типологическую теорию, классифицировали языки на языки с выделением темы (топика) и на языки с выделением подлежащего. Для языков с выделением подлежащего характерна структура предложений, в которой основное внимание уделяется грамматической связи между подлежащим и сказуемым. В языках с выделением темы ключевую роль играют грамматические отношения «топик — комментарий», которые определяют структуру предложения. Несмотря на многозначность термина «топик» в языках с выделением темы (включая синтаксические, семантические и прагматические аспекты) (Paul и Whitman, 2017), активный залог чаще используется в языках с выделением подлежащего, в то время как пассивный залог более характерен для языков с выделением темы.

Это связано с процессом пассивации, при котором объект становится подлежащим и играет роль темы предложения.

Если говорить о культурных аспектах, то Li и Thompson (1976) отнесли индоевропейские языки к языкам с выделением подлежащего, а восточноазиатские — к языкам с выделением темы. Освоение стиля письма, который сочетает эти языковые структуры, является сложной задачей для индонезийских исследователей. Бастоми (2006) отметил, что индонезийские студенты легко овладевают фонологией, морфологией и синтаксисом английского языка, однако сталкиваются с трудностями в освоении культурных особенностей, таких как риторические приемы. Он также подчеркнул, что индонезийские авторы часто переносят характерную для их родного языка риторическую непрямую молинейность в тексты на английском языке, что ослабляет их аргументацию. Это происходит из-за того, что они скрывают свою авторскую позицию, используя конструкции от третьего лица и пассивный залог.

Пассивный залог в различных разделах научной статьи

Учитывая влияние АЗ и ПЗ на авторскую позицию в тексте, издательство Elsevier в своих рекомендациях указывает, например, что авторам следует использовать оба залога в разных разделах рукописи. Во-первых, использование АЗ и ПЗ помогает выделить ключевые моменты в предложении, во-вторых, это соответствует требованиям журнала, что может повысить шансы на публикацию (Azar, 2002; Tarone et al, 1981).

ПЗ используется для того, чтобы акцентировать внимание на объекте действия, а не на том, кто его выполняет (Jutel, 2007). Поэтому Horbowicz et al. (2019) рекомендуют чаще применять ПЗ в разделе «Методы», где важнее подчеркнуть действия, процедуры, инструменты или дизайн исследования (Ding, 2002; Johnson-Laird, 1968; Sword, 2012; Tarone et al., 1998). Ahmad (2012) проанализировал частоту использования ПЗ в научных статьях по медицине и естественным наукам и обнаружил, что авторы чаще использовали ПЗ в разделе «Методы» для демонстрации объективных результатов. Также пассивный залог может встречаться в разделе «Результаты», в котором авторы стремятся подчеркнуть объективность данных (Dastjerdi et al., 2021).

Пассивный залог и проблема краткости и ясности

Ван (2010) разделил ПЗ на три подкатегории на основе классификации, предложенной Quirk et al's (1972) (Таблица 1).

Предложения в ПЗ часто длиннее, чем аналогичные предложения в АЗ. Это связано с тем, что они включают использование глагола «быть» перед причастием прошедшего времени и предлога by после него для введения субъекта действия, как показано в примере (1) (Таблица 1). Эта особенность делает ПЗ не таким кратким, как АЗ. Однако в случаях, когда субъект действия опущен, как в кратком пассиве

(пример 2), полупассиве (пример 3) и псевдопассиве (пример 4), предложения в ПЗ не длиннее аналогичных предложений в АЗ. При изучении корпуса Longman Spoken and Written English (LSWE) Minton (2015) обнаружил, что в академических и журналистских текстах длинные предложения в ПЗ встречаются реже, чем короткие. Таким образом, утверждение о том, что ПЗ всегда приводит к более длинной структуре предложения, остается спорным.

Проблема ясности в ПЗ может возникать из-за того, что исполнитель действия не указан в предложении, как в примере (2) Таблицы 1. Siegel (2009) призвал авторов чаще использовать активный залог для повышения ясности и усиления аргументации в научных статьях. Однако иногда необходимо выделить само действие или объект, поскольку читатель, во-первых, легко может сам определить исполнителя действия из контекста, во-вторых, он может быть не так важен. Это показывает, что выбор между ПА и АЗ зависит от того, что именно мы хотим подчеркнуть в предложении (Azar, 2002). Таким образом, чрезмерное использование как пассивного, так и активного залога может сделать текст многословным и затруднить его восприятие, особенно в длинных предложениях. Следовательно, для достижения ясности важно не столько исключать пассивный залог, сколько избегать его частого повторения в одном предложении.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Отбор корпуса

В данном исследовании использовались два основных критерия для отбора исследовательских статей: страна происхождения журналов и аффилиация авторов. В соответствии

с первым критерием, журналы были разделены на две группы. Группа А включала два авторитетных индонезийских журнала, выпускаемых в стране, где английский язык не является родным. Примечательно, что JOI не давал явных рекомендаций по использованию активного или пассивного залога. Выбранные журналы обладали высокой репутацией, подтвержденной национальной аккредитацией «Ранг 1» и международной индексацией Q2 в Scopus, что свидетельствует об их высоком рейтинге среди индонезийских журналов по преподаванию английского языка как иностранного (EFL) на момент исследования.

Репутация журналов основывалась на оценке, проведенной Командой по аккредитации научных журналов Индонезии, которая разделила научные журналы на шесть категорий (Putera et al., 2021; Lukman et al., 2018): ранг 1 (85–100 баллов/индексируется в Scopus), ранг 2 (70–85 баллов), ранг 3 (60–70 баллов), ранг 4 (50–60 баллов), ранг 5 (40–50 баллов) и ранг 6 (30–40 баллов). Группа В состояла из двух журналов издательства Elsevier, публикуемых в Великобритании, где английский язык является родным (JOE). Примечательно, что данный журнал недвусмысленно рекомендовал частое использование активного залога в своих статьях.

Второй критерий основывался на аффилиации авторов. В группе А статьи были написаны учеными, представляющими университеты Индонезии, тогда как в группе В авторами выступали ученые из стран, где английский является первым языком. Важно отметить, что все выбранные журналы относились к одной научной области — исследованию английского языка, охватывая такие темы, как преподавание английского и прикладная лингвистика.

Применив вышеуказанные критерии, мы отобрали 34 из 66 статей (по 17 статей из каждой группы), опубликованных

Таблица 1
Quirk et al’s (1972) Passive Voice Form

Типы	Пример	Описание
Тип 1: Агентивный пассив или истинный пассив	(1) Each essay was scored by two trained raters	Агент представляет человека или объект, выполняющий действие. В (1): важно знать, что два подготовленных эксперта <i>trained raters</i> (агенты) выполняют действие.
(1) С агентивным оборотом	(2) Adolescent writers are expected to know vocabulary effectively	В (2): Ожидается (кем-то), что подростки знают лексику. Неважно, кто именно ожидает этого.
(2) Без агентивного оборота, или бессубъектный пассив	Типе 2: (3) Полупассив или смешанный пассив	
	(3) We are interested in the types of mediation provided by the researchers.	<i>Полупассив</i> - это тип пассива, имеющий активный эквивалент, где причастие прошедшего времени ведет себя в той или иной степени как прилагательное. В (3): <i>We are interested</i> in the types of mediation <i>by something</i> . Thus, the researchers are described as “ <i>interested researchers</i> ”.
Тип 3: Псевдопассив	(4) The problem <i>seems complicated</i>	Псевдопассив — это глагольная конструкция, имеющая пассивную форму, но выражающая либо активное значение, либо скорее результативное состояние.
4) С глаголами-связками, например, <i>feel, look, seem, etc.</i>	(5) I came to you late at night because I got frightened	В (4): it is the current situation that the <i>problem is complicated</i> В (5): <i>I got frightened</i> means that “ <i>my fear</i> ” is as a result of something or something was frightening me.
(5) С результативными глаголами-связками, например, <i>get, become, grow</i>		

на момент сбора данных. Таблица 2 содержит сводную информацию по журналам и статьям, включенным в данное исследование.

Анализ корпуса

Анализ корпуса был сосредоточен на разделах «Введение» и «Метод», в которых АЗ преимущественно встречался во введении, а ПЗ — в разделе «Метод» (Millar et al., 2013). Поэтому мы исключили аннотацию, результаты, обсуждение и заключение из анализа. Также были исключены такие вспомогательные разделы, как заголовки, подзаголовки, подписи, сноски, таблицы и приложения.

После экспорта файлов .pdf в .txt для подсчета количества слов и ПЗ в каждой статье, мы провели анализ двумя способами. Сначала мы использовали Детектор Пассивного Залога, доступный на datayze.com, который находил предложения в ПЗ через такие предикторы, как *S + to be + причастие прошедшего времени (by)*, как в предложениях 1–7 (Таблица 3), и автоматически суммировал их. Затем мы еще раз внимательно прочитали текст с целью найти другие предложения в ПЗ, так как программа не могла определить другие формы ПЗ, к примеру, как в пунктах 8–13 (Таблица 3). Более того, анализ, выполненный человеком, может быть более точным, чем автоматический (Маамуцјав, 2021). Чтобы уменьшить число возможных ошибок, вызванных усталостью, мы ограничились количеством статей для анализа до пяти, что значительно ниже порогового значения, рекомендованного Mahshanian и Shahnazari (2020).

Чтобы упростить наш анализ при вычислении процентного соотношения ПЗ к количеству слов в каждой статье, мы учитывали ПЗ только в простых и сложных предложениях. Например:

Отрывок 3: When a set of language operations has been **acquired** in L1, they should also be available within L2 contexts. (JOI-113).

Отрывок 4: The issues such as the skyrocketing tuition fee, cheating, bribery, and corruption are **depicted** satirically and **consumed** comically by a large global popular culture's audience. (JOI-102).

Отрывок 5: Deductive coding was **used** since specific questions were **designed** to elicit students' metacognition surrounding the office memo in accordance with the model. (JOE-203).

Из трех приведенных выше отрывков мы посчитали слово *acquired* в отрывке 3 как один ПЗ. В отрывке 4 содержатся два глагола *depicted* и *consumed*, мы также посчитали их как один ПЗ, так как это простое предложение, где слово *the issues* является подлежащим. Между тем, в отрывке 5 мы посчитали слова *used* и *designed* как два ПЗ, так как это сложное предложение, в котором *deductive coding* является подлежащим в главном предложении, а *specific questions* — подлежащим в придаточном предложении.

Статистический анализ

Мы использовали SPSS Statistics версии 23 для определения Т-критерия для независимых выборок с доверительным интервалом 0,05, чтобы оценить различия в средней частоте использования ПЗ между JOI и JOE. Перед анализом был рассчитан процент появления ПЗ по отношению к общему количеству предложений в разделах «Введение» и «Метод» с использованием следующей формулы:

$$PVs \% = \frac{Total PV}{Total Sentences} \times 100.$$

РЕЗУЛЬТАТЫ

В этом разделе мы изложили и проанализировали результаты, чтобы дать конкретный ответ на три вопроса, которые легли в основу нашего исследования.

Частота использования ПЗ в научных статьях, опубликованных в JOI

Таблица 4 показывает, что среднее значение ПЗ в разделе «Введение» ($M = 27,65$) было выше, чем в разделе «Метод» ($M = 20,06$). Однако, когда мы посчитали процент ПЗ по отношению к общему количеству предложений в каждом разделе, мы обнаружили, что среднее значение ПЗ в разделе «Введение» ($M = 43,32 \%$) стало ниже, чем в разделе «Метод» ($M = 57,98 \%$).

Частота использования ПЗ в научных статьях, опубликованных в JOE

В отличие от частоты использования ПЗ в JOI, существует стабильная закономерность в частоте ПЗ в JOE (Таблица 5). В разделе «Введение» было зафиксировано меньшее общее количество ПЗ и более низкий процент ПЗ ($M = 34,06 \%$), чем в разделе «Метод» ($M = 46,92 \%$) несмотря на то, что в разделе «Метод» было меньше предложений, чем в разделе «Введение».

Сравнение частоты использования ПЗ в научных статьях, опубликованных в JOI и JOE

Как видно из данных Таблицы 6, средняя частота использования ПЗ в JOI ($M = 50,65 \%$) была выше, чем в JOE ($M = 40,49 \%$). Более того, результаты свидетельствуют, что во всех журналах ПЗ встречался чаще в разделе «Метод» ($M = 52,45 \%$), чем в разделе «Введение» ($M = 38,69 \%$).

Мы провели дополнительное исследование с помощью Т-критерия, чтобы определить, было ли статистически значимым среднее различие в частоте использования ПЗ в JOI и JOE, представленное в описательной статистике. Было

Таблица 2

Сводная информация по журналам и статьям

Группа	Журналы	Том, номер	Код	Всего статей	Отобранные статьи
A	Teaching English as a Foreign Language in Indonesia (TEFLIN Journal)	Vol. 32, No 1 (2021)	JOI-1	8	4
	Indonesian Journal of Applied Linguistics (IJAL)	Vol. 11, No 1 (2021)	JOI-2	24	13
B	Journal of Second Language Writing (JoSLW)	Vol. 53 (2021)	JOE-1	8	3
		Vol. 52 (2021)		9	5
	Assessing Writing (AW)	Vol. 49 (2021)	JOE-2	8	5
		Vol. 48 (2021)		9	4
ВСЕГО			66	34	34

Таблица 3

Предложения в пассивном залоге

Предложения	Формы ПЗ	Пример
Простые предложения	Basic (<i>be + Ven</i>)	(1) Academic language is defined as...
	Progressive (<i>be + being + Ven</i>)	(2) The assessment information is being gathered...
	Perfective (<i>have + been + Ven</i>)	(3) Two types of dynamic assessment have been employed in previous research.
	Modal (<i>modal + be + Ven</i>)	(4) This cultural knowledge can be consciously used by children
	Modal perfective (<i>modal + have + been + Ven</i>)	(5) the above-mentioned studies' findings might have not yet been associated with the context...
	To-infinitive (<i>to + be + Ven</i>)	(6) Next, the knowledge and skills of teachers and headmasters need to be enhanced for further GLS implementation success
	Non-finite -ing (<i>being + Ven</i>)	(7) ... long, straight and stout, being caudally directed with no significant dorsal projection.
	Bare (<i>Ven</i>)	(8) ... with the lowest prices accepted by sellers in actually concluded trades.
	Pseudo-passives	(9) The problem <i>seems complicated</i>
Сложные предложения	Relative clause	(10) ... which is logically related to avoidance of writing...
	Adverbial clause	(11) When failure is anticipated, a threat appraisal serves as a risk to self-worth and leads to lower engagement...
	Reported clause	(12) Evidence suggests that students who are motivated are likely to produce better outcomes...
	Nominalized clause	(13) A limitation of the present study is + that the data were collected from a single source...

выявлено значительное различие в частоте использования ПЗ в разделе «Введение»: $t(2,037) = 2,296, p = 0,28$, в то время как частота использования ПЗ в разделе «Метод» для обоих журналов оказалась одинаковой: $t(2,037) = 1,813, p = 0,79$ (см. Таблица 7).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Наши результаты подтверждают тенденцию, описанную Millar at al. (2013), которая показывает явное предпочтение активного залога (АЗ) в разделе статьи «Введение» и пассивного — в разделе «Метод». Эта закономерность свидетельствует о сознательном выборе авторов использовать АЗ для

уверенной подачи идей, лежащих в основе их исследований, увеличения значимости своей работы. С другой стороны, использование ПЗ при описании методов акцентирует внимание на технических аспектах исследования, а не на роли исследователей. Это соответствует общепринятой академической практике, отдающей приоритет особенностям методологии, а не личным заслугам. Такое использование АЗ и ПЗ согласуется с рекомендациями ведущих издательств, как, например, издательство Elsevier, которые предлагают авторам тщательно подходить к выбору залога, чтобы как можно лучше донести свои идеи до аудитории, соблюдая при этом требования журнала. По мнению Azar (2002) и Tarone и др. (1981), такой подход необходимо использовать,

Таблица 4
Частота использования ПЗ в журналах, издаваемых в Индонезии (JOI)

№	Код статьи	Всего ПЗ		Всего предложений		ПЗ %	
		Введ.	Метод	Intro	Method	Введ. (%)	Метод (%)
1	JOI-101	18	12	48	29	37.50	41.38
2	JOI-102	27	14	65	36	41.54	38.89
3	JOI-103	15	24	57	45	26.32	53.33
4	JOI-104	42	15	113	24	37.17	62.50
5	JOI-201	57	22	86	40	66.28	55.00
6	JOI-202	23	13	37	46	62.16	28.26
7	JOI-203	16	46	33	55	48.48	83.64
8	JOI-204	16	31	54	69	29.63	44.93
9	JOI-205	38	23	90	31	42.22	74.19
10	JOI-206	20	17	45	21	44.44	80.95
11	JOI-207	42	16	79	32	53.16	50.00
12	JOI-208	19	8	64	25	29.69	32.00
13	JOI-209	17	41	37	53	45.95	77.36
14	JOI-210	64	9	115	9	55.65	88.89
15	JOI-211	16	22	53	35	30.19	62.86
16	JOI-212	14	17	34	33	41.18	51.52
17	JOI-213	26	12	58	20	44.83	60.00
СРЕДНЕЕ		27.65	20.06	62.82	35.47	43.32	57.98

чтобы соблюсти требования, предъявляемые редакцией к рукописи, и повысить шансы на ее публикацию.

Более низкая частота использования ПЗ в англоязычных журналах по сравнению с индонезийскими журналами — важное наблюдение, проливающее свет на влияние, которое оказывают рекомендации журналов на использование авторами того или иного залога. Это говорит о том, что авторы склонны придерживаться стилистических рекомендаций, прописанных в правилах для авторов, как, например, использование АЗ, что подтверждают исследования Leong (2014) и Millar и др. (2013). Результаты нашей работы предполагают, что журналы, которые непосредственно одобряют использование АЗ, могут оказывать влияние на авторов, побуждая их минимизировать использование ПЗ в своих рукописях, возможно, чтобы соответствовать редакционным ожиданиям и повысить шансы на публикацию. Именно поэтому важно, чтобы авторы следовали рекомендациям журналов, так как это может положительно сказаться на качестве их работ и повысить шансы на публикацию.

Кроме того, мы предполагаем, что частота появления ПЗ в JOI может быть обусловлена культурными и языковыми нормами страны происхождения журнала (Izunza, 2020). Это наблюдение согласуется с типологией языков, предложенной Li и Thompson (1976), которая различает языки с выделением подлежащего и языки с выделением темы. Корреляция между использованием залогов и типологией языков связана с присущей этим языкам структурой:

активный залог чаще встречается в языках с выделением подлежащего, таких как английский, в то время как пассивный залог более характерен для языков с выделением темы, например, индонезийского. Более того, склонность индонезийских авторов использовать ПЗ в своих текстах может быть связана с культурными факторами. Basthomi (2006) предполагает, что индонезийские авторы часто используют косвенные риторические приемы своего родного языка (L1) при написании текстов на английском. Это приводит к тому, что их аргументы воспринимаются как менее убедительные, поскольку авторы скрывают свою личность в тексте за третьим лицом. Такая зависимость от ПЗ, характеризующаяся использованием третьего лица, может ослаблять аргументацию их исследования.

Мы считаем рекомендацию журналов полностью избегать ПЗ несколько излишней, поскольку она игнорирует особую роль, которую ПЗ играет в передаче смысла внутри предложений. Наш анализ показывает, что авторам трудно строго следовать этой рекомендации, так как ПЗ часто выполняет важную функцию в структурировании и контекстуализации их замысла. Разделяя мнение Bush (1981) и Millar и др. (2013), мы утверждаем, что простое преобразование ПЗ в АЗ не всегда обязательно улучшает качество текста.

В отличие от АЗ, который делает текст более читабельным и понятным, использование в некоторых случаях ПЗ может сделать текст более многословным и неясным (Riley, 1991). Частой проблемой, влияющей на ясность, является исполь-

Таблица 4
Частота использования ПЗ в журналах, издаваемых в Индонезии (JOI)

№	Код статьи	Всего ПЗ		Всего предложений		ПЗ %	
		Введ.	Метод	Intro	Method	Введ. (%)	Метод (%)
1	JOE-101	57	46	146	66	39,04	68,18
2	JOE-102	28	8	69	54	40,58	14,81
3	JOE-103	41	12	169	31	24,26	38,71
4	JOE-104	56	20	89	43	62,92	46,51
5	JOE-105	16	27	102	61	15,69	44,26
6	JOE-106	27	78	70	93	38,57	83,87
7	JOE-107	21	22	48	47	43,75	46,81
8	JOE-108	30	16	100	49	30,00	32,65
9	JOE-109	40	57	99	93	40,40	61,29
10	JOE-201	35	35	130	80	26,92	43,75
11	JOE-202	21	30	93	68	22,58	44,12
12	JOE-203	24	37	60	75	40,00	49,33
13	JOE-204	28	22	124	77	22,58	28,57
14	JOE-205	43	34	123	76	34,96	44,74
15	JOE-206	23	34	46	99	50,00	34,34
16	JOE-207	21	29	88	74	23,86	39,19
17	JOE-208	19	75	83	98	22,89	76,53
СРЕДНЕЕ		31,18	34,18	96,41	69,65	34,06	46,92

зование обособленных обстоятельств. Обособленное обстоятельство возникает, когда слово или фраза относится к отсутствующему подлежащему, и на его месте появляется другое. Например, в упомянутом отрывке (6) возникает двусмысленность относительно того, кто проводит наблюдение. Предложение подразумевает, что «оно» осуществляет наблюдение. Для улучшения ясности можно переформулировать предложение в активный залог, указав, кто выполняет действие, например: *we found out that students did not*.

Excerpt 6: During the observation, it **was found out** that students did not complete the list of the types and subtypes of the word formation processes. (JOI-206)

Кроме того, использование ПЗ иногда приводило к созданию длинных и многословных предложений, что затрудняло понимание намерения авторов. В отрывке (7) авторы чрезмерно использовали ПЗ, чтобы создать одно сложное предложение, добавляя излишнюю информацию о *a ministerial policy* и *which has been known worldwide bearing the name of its author*, что может не требоваться читателю.

Отрывок 7: At the national level, this concern **has been translated** into a ministerial policy in the form of the Ministry of Education and Culture decree **entitled** Permendikbud (Peraturan Menteri Pendidikan dan Kebudayaan) no. 22, 2016, which stipulated that students should develop critical thinking skills in school, **guided** by the taxonomy which **has been known** worldwide bearing the name of its author, Benjamin Bloom. (JOI-101)

В некоторых случаях необходимо использовать ПЗ, чтобы сохранить краткость и избежать чрезмерного использования АЗ, однако это может привести к однообразию в стиле письма. Признавая важность ясности в коммуникации, мы поддерживаем сбалансированный подход, который учитывает полезность ПЗ наряду с АЗ в научных текстах. Например, как отмечает Ferreira (2021), использование АЗ иногда искажает первоначальный замысел автора. Кроме того, попытки преобразовать некоторые предложения, написанные в ПЗ, в предложения в АЗ часто приводят к созданию неестественно длинных фраз. Это подчеркивает трудности полного отказа от ПЗ, особенно когда речь идет о сохранении краткости в научной коммуникации. Рассмотрим следующий пример.

Отрывок 8: Though used as a motivational tactic, fear appeals can elicit either a challenge or a threat appraisal. (JOI-205)

Для сравнения с отрывком 8:

Though **we** used fear appeals as a motivational tactic, **it** can elicit either a challenge or a threat appraisal.

В этом примере конструкция пассивного залога в первом предложении (*used as a motivational tactic*) более краткая, чем соответствующая активная конструкция во втором предложении (*we used fear appeals as a motivational tactic, it can elicit*). Несмотря на краткость, пассивный залог ясно и четко передает задуманную мысль.

Таблица 6

Описательная статистика частоты использования ПЗ в разделах «Введение» и «Метод»

Раздел	Журнал	Среднее (%)	SD	N
Введение	JOI	43,32	11,41	17
	JOE	34,06	12,09	17
	Всего	38,69	12,42	34
Метод	JOI	57.98	18.26	17
	JOE	46.92	17.31	17
	Всего	52.45	18.40	34
Всего	JOI	50.65	16.76	34
	JOE	40.49	16.05	34
	Всего	45.57	17.05	68

Таблица 7

Т-критерий для независимых выборок: частота использования ПЗ в JOI и JOE

	Тест Левена на равенство дисперсий				Т-критерий для равенства сред.		
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Разница сред.	Станд. ошибка разницы
Введение	.220	.642	2.296	32	.028	9.26	4.03
Метод	.479	.494	1.813	32	.079	11.06	6.10

Выбор между активными и пассивными конструкциями зависит от того, что автор хочет подчеркнуть в предложении. Вот несколько примеров.

Отрывок 9: Агентивный пассив
These clause-combining strategies are used by academic writers to achieve efficiency and to build logico-semantic relationships. (JOI-103)

В данном отрывке подчеркивается эффективность использования стратегии комбинирования предложений, конструкция построена в ПЗ. Выбор ПЗ залог не случаен, тем самым авторы делают акцент на важности этой стратегии для читателя, а не на авторах работы. Таким образом использование формы ПЗ способствует привлечению внимания к стратегии, а не к актору.

Отрывок 10: Полупассив
They were interested in improving on the basis of automated feedback. (JOE-105)

В этом отрывке предложение имеет активное значение, но написано в пассивном залоге, так как не имеет грамматически активного эквивалента. Исполнитель действия «они» упоминается в начале предложения. Такая конструкция подчеркивает активное намерение, скрывающееся за действием, несмотря на то, что оно выражено в пассивном залоге.

Отрывок 11: Псевдопассивная конструкция
I just hope that it gets interpreted well. (JOE-208)

В отрывке 11 предложение написано в активном залоге, но передает пассивное значение, что можно охарактеризовать как псевдопассив. Тем не менее, мы согласны с Riggle

(1998), что руководства по академическому письму и учебники должны продвигать общие принципы правильного использования как активного, так и пассивного залога, а не рекомендовать авторам отказаться от использования пассивного залога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, наше исследование вносит значительный вклад в продолжающуюся дискуссию о применении активного и пассивного залогов в научных текстах. На основе предыдущих исследований мы подтвердили целенаправленное распределение активного и пассивного залогов в различных разделах научных статей: активный залог чаще использовался в разделах «Введение» для уверенной подачи исследовательских предпосылок, тогда как пассивный залог преобладал в разделе «Метод», акцентируя внимание на точности методологии. Этот подход к выбору залога согласуется с рекомендациями ведущих издательств и демонстрирует осведомленность авторов о требованиях журналов к стилю академического письма, что, например, проявляется в значительно меньшем использовании пассивного залога в JOE, по сравнению с JOI.

Тем не менее, мы не рекомендуем строго следовать правилам журналов, которые требуют полного избегания пассивного залога. Наше исследование показывает, что конструкции ПЗ играют важную роль в изложении мыслей авторов, особенно в тех случаях, когда использование активного залога может сделать предложения слишком длинными или запутанными. Хотя активный залог делает текст более по-

нятым, его уместность зависит от контекста. В некоторых случаях пассивный залог лучше подходит для сокращения предложений и повышения их ясности. Кроме того, проведенный нами анализ различных конструкций ПЗ показывает их особую и важную функцию в научной коммуникации.

Мы выступаем за сбалансированный подход, признающий ценность как активного, так и пассивного залогов в научных текстах. Вместо навязывания строгих правил, рекомендации по стилю письма должны побуждать авторов осознанно подходить к выбору между активными и пассивными конструкциями, чтобы достичь нужного акцента и ясности в изложении. Такой сбалансированный подход поможет ученым поддерживать эффективную научную коммуникацию, не теряя при этом богатства и разнообразия стиля письма. Кроме того, будущие исследования должны стремиться расширить область анализа, охватив более широкий круг научных статей, а преподаватели — уделять больше внимания обучению студентов правильному использованию активного и пассивного залогов.

ЛИТЕРАТУРА

- Ahmad, J. (2012). Stylistic features of scientific English: A study of scientific research articles. *English Language and Literature Studies*, 2(1), 47–55. <https://doi.org/10.5539/ells.v2n1p47>
- Azar, S.B. (2002). *Understanding and using English grammar*. Longman
- Baratta, A. M. (2009). Revealing stance through passive voice. *Journal of Pragmatics*, 41(7), 1406–1421. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.010>
- Banks, D. (2021). Passive voice, first person pronouns and mental process verbs in the physical sciences research article. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 16, 37–48. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2021.14434>
- Banks, D. (2017). The extent to which the passive voice is used in the scientific journal article. *Functional Linguistics*, 4(12) 1–17. <https://doi.org/10.1186/s40554-017-0045-5>
- Barbero, E.J. (2008). Journal paper requirement for PhD graduation. *Latin American and Caribbean Journal of Engineering Education*, 2(2), 51–53.
- Basthomi, Y. (2006). The rhetoric of article abstracts: A sweep through the literature and a preliminary study. *Bahasa dan Seni*, 34(2), 174–189.
- Bennett, K. 2009. English academic style manuals: A survey. *Journal of English for Academic Purposes*, 8 (1), 43–54. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.12.003>
- Bush, D. (1981). The passive voice should be avoided—Sometimes. *Technical Communication*, 28(1), 19–22. R
- Chan E.Y., & Maglio S.J. (2020). The voice of cognition: active and passive voice influence distance and construal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 46(4), 547–558. <https://doi.org/10.1177/0146167219867784>.
- Coleman, B. (1997). In defense of the passive voice in legal writing. *Journal of Technical Writing and Communication*, 27(2), 191–203. <https://doi.org/10.2190/HN2D-AVL9-7XK4-EVVC>
- Dastjerdi, Z.S., Tan, H., & Ebrahimi, S.F. (2021). Voice in rhetorical units of results and discussion chapter of master's theses: Across science study. *Brno Studies in English*, 47(1), 73–92. <https://doi.org/10.5817/BSE2021-1-5>
- Ding, D.D. (2002). The passive voice and social values in science. *Journal of Technical Writing and Communication*, 32(2), 137–154. <https://doi.org/10.2190/EFMR-BJF3-CE41-84KK>
- Ferreira F. (2021). In defense of the passive voice. *Am Psychol*, 76(1), 145–153. <https://doi.org/10.1037/amp0000620>
- Granger, S. (2013). The passive in learner English: Corpus insights and implications for pedagogical grammar. In S. Ishikawa (Ed.), *Learner corpus studies in Asia and the World*. Kobe University.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ВКЛАД АВТОРОВ

Хумайра Фаузия: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Язид Баштоми: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи.

- Hanami, Y., Putra, I.E., Relintra, M.A. (2023). Questioning scientific publications: Understanding how Indonesian scholars perceive the obligation to publish and its ethical practices. *Journal of Academic Ethics*, 21, 625–647. <https://doi.org/10.1007/s10805-023-09475-7>
- Hill, C & Thabet, R. (2021). Publication challenges facing doctoral students: perspective and analysis from the UAE. *Quality in Higher Education*, 27(6), 1–14. <https://doi.org/10.1080/13538322.2020.1867036>
- Horbowicz, P., Skrzypek, Dominika, S., Sobkowiak, M., & Kołaczek, N. (2019). The use of passive voice in academic writing. *Folia Scandinavica Posnaniensia*, 26(1), 4–26. <https://doi.org/10.2478/fsp-2019-0001>
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091–1112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. & Jiang, F. (2017). Is academic writing becoming more informal? *English for Specific Purposes*, 45, 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.09.001>
- Izunza, E.R. (2020). Reconsidering the use of the passive voice in scientific writing. *The American Biology Teacher*, 82(8) 563–565. <https://doi.org/10.1525/abt.2020.82.8.563>
- Johnson-Laird, P.N. (1968). Shorter articles and notes the interpretation of the passive voice. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 20(1), 69–73. <https://doi.org/10.1080/14640746808400129>
- Jutel, A. (2007). Actively passive: Understanding voice in academic writing. *Nurse Author & Editor Newsletter*, 17(2), 1–4. <https://doi.org/10.1111/j.1750-4910.2007.tb00076.x>
- Leong, A.P. (2020). The passive voice in scientific writing through the ages: A diachronic study. *Text & Talk*, 40(4), 467–489. <https://doi.org/10.1515/text-2020-2066>
- Leong, A.P. (2014). The passive voice in scientific writing. The current norm in science journals. *Journal of Science Communication*, 13(01), 1–16. <https://doi.org/10.22323/2.13010203>
- Lesmana, N., & Ariffin, K. (2020). Problems in writing scholarly articles in English among Indonesian EFL post-graduate students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(4), 12–24. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPEd/v9-i4/8174>
- Li, C. N., & Thompson, S. A. (1976). Subject and topic: A new typology of language. In C. N. Li (Ed.), *Subject and topic* (pp. 457–489). Academic Press. <https://doi.org/10.2307/412590>
- Lukman, L., Dimiyati, M., Rianto, Y., Subroto, I.M.I., Sutikno, T., Hidayat, D.S., Nadhiroh, I.M., Stiawan, D., Haviana, S.F.C., Heryanto, A., & Yuliansyah, H. (2018). Proposal of the S-score for measuring the performance of researchers, institutions, and journals in Indonesia. *Science Editing*, 5(2), 135–141. <https://doi.org/10.6087/kcse.138>
- Maamuujav, U. (2021). Examining lexical features and academic vocabulary use in adolescent L2 students' text-based analytical essays. *Assessing Writing*, 49(1), 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100540>
- Mahshanian, A. & Shahnazari, M. (2020). The effect of raters fatigue on scoring EFL writing tasks. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 10(1), 1–13. <https://doi.org/10.17509/ijal.v10i1.24956>
- Manurung, D. S., Lestari, L., & Manik, M. E. (2020). Students' errors analysis in changing active voice into passive voice of simple present and past tense (A case study at eighth grade of SMP Swasta Puteri Sion Medan). *English Journal of Indagiri*, 4(1), 134–144. <https://doi.org/10.32520/eji.v4i1.859>
- Martín, P., Rey-Rocha, J., Burgess, S., & Moreno, A.I. (2014). Publishing research in English-language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 57–67. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.08.001>
- Millar, N., Budgell, B., & Fuller, K. (2013). Use the active voice whenever possible: The impact of style guidelines in medical journals. *Applied Linguistics*, 34(4), 393–414. <https://doi.org/10.1093/applin/ams059>
- Minton T.D. (2015). In defense of the passive voice in medical writing. *The Keio Journal of Medicine*, 64(1), 1–10. <https://doi.org/10.2302/kjm.2014-0009-RE>
- Moradi, S. (2019). Publication should not be a prerequisite to obtaining a PhD. *Nature Human Behaviour*, 3(1025). <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0690-7>
- Paul, W., & Whitman, J. (2017). Topic prominence. In M. Everaert & H. C. van Riemsdijk (Ed.), *The companion to syntax* (2nd ed., pp. 1–31). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118358733.wbsyncom065>
- Princess, P., Saun, S., & Adnan, A. (2018). An analysis of the second year English Department students' errors in using passive voice in the academic writing subject of Universitas Negeri Padang. *Journal of English Language Teaching*, 7(3), 480–489. <https://doi.org/10.24036/jelt.v7i3.100103>

- Purwanto, A., Fahlevi, M., Maharani, S., Muharom, F., Suryanto., Setyaningsh, W., Faidi, A., Al Azhar., Pramono, R., & Bernarto, I. (2020). Indonesian doctoral students article publication barriers in international high impact journals: A mixed methods research. *Systematic Reviews in Pharmacy*, 11(7), 547–555. <https://doi.org/10.31838/srp.2020.7.79>
- Putera, P.B., Suryanto, S., Ningrum, S., Widianingsih, I., & Rianto, Y. (2021). Policies of scholarly journal accreditation in Indonesia. *Science Editing*, 8(2), 166–171. <https://doi.org/10.6087/kcse.250>
- Ratnawati, R., Faridah, D., Anam, S., Retnaningdyah, P. (2018). Exploring academic writing needs of Indonesian EFL undergraduate students. *Arab World English Journal*, 9(4), 420–432. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol9no4.31>
- Riggall KB. Using the active and passive voice appropriately in on-the-job writing. (1998). *Journal of Technical Writing and Communication*, 28(1), 85–117. <https://doi.org/10.2190/4G7U-PMYR-8M2T-RA3C>
- Riley, K. (1991). Passive voice and rhetorical role in scientific writing. *Journal of Technical Writing and Communication*, 21(3), 239–257. <https://doi.org/10.2190/Y51Y-P6QF-3LCC-4AUH>
- Rundblad, G. (2007). Impersonal, general, and social: The use of metonymy versus passive voice in medical discourse. *Written Communication*, 24(3), 250–277. <https://doi.org/10.1177/0741088307302946>
- Rupérez J.L., & Martín-Pintado F. L. (2003). The active and passive voice in the medical literature in Spain and in the United States. A comparative study. *Revista Clínica Española*, 203(9), 423–425. <https://doi.org/10.1157/13052559>
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & Svartvik, J. (1972). *A Grammar of contemporary English*. London. Longman.
- Siegel, T. (2009). How passive voice weakens your scholarly argument. *The Journal of Management Development*, 28(5), 478–480. <https://doi.org/10.1108/02621710910955994>
- Simanjuntak, H. L. (2019). The translation of English passive voice into Indonesian. *Teknosastik*, 17(1), 40–49. <https://doi.org/10.33365/ts.v17i1.231>
- Starfield, S. (2007). New directions in student academic writing. In J. Cummins & C. Davidson (eds.). *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education (pp. 875–890). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8_58
- Subagio, U., Prayogo, J.A., & Irigiliati, E. (2019). Investigation of passive voice occurrence in scientific writing. *International Journal of Language Teaching and Education*, 3(1), 61–66. <https://doi.org/10.22437/ijolte.v3i1.7434>
- Swan, M. (1995). *Practical English usage*. Oxford University Press.
- Sword, H. (2012). *Stylish academic writing*. Harvard University Press.
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & Icke, V. (1998). On the use of passive and active voice in astrophysics journal papers: With extensions to other language and other fields. *English for Specific Purposes*, 17(1), 113–132. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(97\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(97)00032-X)
- Tarone, E., Dwyer, S., Gillette, S. & Icke, V. (1981). On the use of the passive in two astrophysics journal papers. *ESP Journal*, 1(2), 121–139. [https://doi.org/10.1016/0272-2380\(81\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0272-2380(81)90004-4)
- Wang, Y. (2010). Classification and SLA studies of passive voice. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 945–949. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.945-949>
- Yannuar, N., Shitadevi, I.A., Basthomi, Y., & Widiati, U. (2014). Active and passive voice constructions by Indonesian student writers. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1400–1408. <https://doi.org/10.4304/tpls.4.7.1400-1408>

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.17856>

Включение литературных произведений и технических средств в процесс изучения иностранных языков: опыт студентов из Косово

Сениха Красники, Лендита Гиколли

Приштинский университет «Хасан Приштина», Республика Косово

АННОТАЦИЯ

Введение: В данной статье проведено исследование, направленное на изучение ожиданий, предубеждений и открытости студентов Приштинского университета к включению литературных материалов в процесс преподавания и изучения английского и французского языков как второго иностранного языка (ИЯ2). Кроме того, как того требует современный и технологически развитый мир, в статье обсуждается мнение о роли привлекательного учебного материала и современных технологических инструментов в восприятии литературных произведений (ЛП) в контексте изучения иностранного языка (ИИЯ).

Цель: За исключением отдельных фрагментов в учебниках, использование литературных произведений (ЛП) в процессе изучения иностранного языка (ИИЯ) практически отсутствует в образовательной системе Косово. В данном исследовании мы стремимся не только повысить осведомленность студентов о тех преимуществах, которые литературные произведения могут предоставить на занятиях иностранным языком, но и обеспечить ориентированный на учащегося подход к обучению, развитие критического мышления и способности к аналитическому суждению, а также содействие обмену опытом и мнениями в более свободной и спонтанной форме.

Методология: В этом исследовании 69 респондентов являются первокурсниками Приштинского университета (ПУ), факультета филологии, которые в основном являются будущими учителями иностранных языков и выбрали английский и французский языки в качестве своих ИИ2. Метод, используемый в этой статье, состоит из количественных и качественных подходов, направленных на более тщательный анализ с помощью статистической компьютерной программы SPSS и описательной статистики.

Вывод: Результаты исследования показали, что студенты проявляют положительное отношение к сочетанию литературы и изучению иностранных языков, причем в большей мере это относится к цифровым материалам, а в меньшей - к печатным. Следовательно, внедрение интеграции литературы и языка в новые педагогические практики и учебные программы по английскому и французскому языкам имеет перспективное будущее. Значимость данного исследования заключается в том, что оно освещает недостаточно изученный вопрос, который может способствовать формированию понимания текущего состояния уроков иностранного языка и помочь в модернизации учебных программ как для средних и старших классов Косово, так и для высших учебных заведений. Исследование также внушает надежду на интеграцию языка и литературы в обучении иностранному языку.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

подход, аффилированность, английский/французский иностранные языки, включение, литературные произведения, технологические средства

Для цитирования: Красники, С., & Гиколли, Л. (2024). Включение литературных произведений и технических средств в процесс изучения иностранных языков: опыт студентов из Косово. *Journal of Language and Education*, 10(2), 71-83. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.17856>

Контакты:

Сениха Красники,
seniha.krasniqi@uni-pr.edu

Получена: 31 августа 2023

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ

ИЯ — Иностранный язык
ИЯ2 — Второй иностранный язык
ИИЯ — Изучение иностранного языка
ИЗЯ — Изучение языка
ЛП — Литературное произведение
УП — Университет Приштины

ВВЕДЕНИЕ

В учебной программе бакалавриата Республики Косово, помимо родного албанского языка или родных языков других меньшинств, таких как турецкий и боснийский, изучается английский язык

в качестве первого ИЯ, а французский, немецкий и итальянский — в качестве ИЯ2 (по выбору). В разделе «Язык и коммуникация» в рамках учебной программы говорится о важности эстетической ценности иностранных языков, подчеркивается включение иностранной литературы в языковые курсы¹. Согласно учебным планам (2019), в системе образования Косово занятия по английскому языку начинаются с дошкольного уровня, а по ИЯ2 (по выбору между французским и немецким) — с шестого класса. Как правило, в школах с углубленным изучением общественных наук английский язык изучается 3 академических часа в неделю (45 мин. x 3), а ИЯ2 — 2 часа в неделю (45 мин. x 2), однако в школах с углубленным изучением естественных наук на английский и второй ИЯ (например, французский) отводится 2 академических часа в неделю. Хотя в программе двенадцатого класса в рамках «Концептуального блока» утверждается, что «Литературные и нелитературные тексты» (Kurrikula Lëndore/Course Curricula, 2019, p. 22) относятся к материалам курса, ЛП не упоминаются ни в одной из учебных программ по ИЯ. Более того, программа по английскому и французскому языку для двенадцатого класса включает в себя различные виды коммуникативной деятельности и культурные аспекты, однако в ней отсутствуют ЛП как подходящий материал для достижения поставленных целей².

В настоящее время на занятиях по ИЯ в Косово используют очень мало литературы, в учебники включены: несколько абзацев из романов, короткие стихотворения или отдельные рассказы. Учебники в основном сосредоточены на грамматических правилах и их применении (Kelmendi, 2018). Недостатком этой методики, используемой на протяжении длительного времени, является однообразие и ограничение возможностей учащихся, поскольку грамматические правила не знакомят их с реальными ситуациями. Тем не менее, такой подход понятен и знаком студентам, а значит, не вызывает у них тревогу. В связи с этим возникает вопрос о том, не сомневаются ли студенты высших учебных заведений в правильности этого подхода из-за того, что в прошлом они изучали язык именно так и можно ли изменить их отношение, если мотивировать их новыми методиками и видами деятельности. Как следует из подробного исследования Khatib et al. (2011) на тему литературы и ИзИЯ, а также из нашего тщательного изучения истории сочетания литературы и языка на занятиях ИЯ, среди преимуществ, которые дает объединение ИЯ и литературы, — аутентичность материала, мотивация, культурная/межкультурная

осведомленность, интенсивная/экстенсивная практика чтения, социолингвистические/прагматические знания, языковые навыки, знание грамматики и лексики, эмоциональный интеллект и критическое мышление.

Как только будут определены области интересов учащихся, и они убедятся в преимуществах вышеперечисленных факторов, можно будет планировать изменения в применяемой до сих пор методике. В рамках поддержки сочетания языка и литературы для развития рецептивных и продуктивных навыков, было предложено использовать технологии и мультимедиа на занятиях в качестве вспомогательного элемента, который все чаще используется поколением Z. В настоящее время продемонстрированы особенности и достижения в изучении языка через литературу, а также использования заданий с применением электронных текстов и упражнений.

К изучению возможности интеграции областей языка и литературы призывают авторы/профессора на кафедрах немецкого и французского языка и литературы, где английский и французский были выбраны в качестве вторых иностранных языков. Оценка фактического состояния системы образования в Косово и отношения студентов УП к интеграции этих предметов послужит прецедентом для распространения этого метода в национальных масштабах.

Дальнейшие шаги по включению ЛП будут определяться реакцией студентов, поскольку, по словам Kozinski, это устойчивое средство обучения языку, основанное на том, что для современных учащихся в процессе обучения важна увлекательность. В основе работы лежит идея о том, что ЛП дают возможность в достаточной степени вовлечься в переживания автора и персонажей, что позволит перейти от одной темы к другой и лучше отработать все четыре навыка в изучении языка³. Кроме того, Viana и Zyngier в своем исследовании, подтвержденном эмпирическими результатами, доказывают, что интеграция языка и литературы развивает у учащихся самостоятельное мышление без повторения интерпретаций учителей и критиков, и что этот навык необходим всем учащимся (что отражено в четвертой цели развития ООН по «качественному образованию») (2020, p. 349).

Kasumi (2016) выражает обеспокоенность тем, что в Косово невозможно выполнить учебную программу с применением коммуникативного подхода в преподавании английского языка в средних школах из-за недостаточной квалифи-

¹ Подробнее об учебном плане программы довузовского образования в Республике Косово (англ.) см. Korniza Kurrikulare e Arsimit Parauniversitar të Republikës së Kosovës. (2017). p. 40. *Ministry of Education, Science and Technology. The Republic of Kosovo.* <https://masht.rks-gov.net/uploads/2017/03/korniza-kurrikulare-finale.pdf>

² Подробнее об учебных программах/планах уроков двенадцатого класса (англ.) см. Kurrikulat lëndore/programet mësimore- klasa e dymbëdhjetë. (2019). p. 20. *Ministry of Education, Science and Technology. The Republic of Kosovo.* <https://masht.rks-gov.net/uploads/2019/08/klasa-e-dymbedhjetë-gusht-2019.doc>

³ Подробнее о том, как новое поколение относится к иммерсивному обучению: Kozinsky, S. (2017). *How Generation Z is shaping the change in education.* <https://www.forbes.com/sites/sievakozinsky/2017/07/24/how-generation-z-is-shaping-the-change-in-education/?sh=125f51b65208>

кации учителей, а также нехватки ресурсов. Мы ссылаемся на Kasumi ввиду отсутствия исследований, посвященных включению литературы в уроки ИЯ в Косово, что также не может не сказываться на подготовке учителей и открытости учеников к новым методам, помимо отсутствия учебных материалов и технологических средств. Это вновь подчеркивает необходимость изучения данного вопроса. Говоря о приобретении знаний учителями, мы опираемся на Krivokaric, который пишет, что во время получения высшего образования приобретаются практические навыки (2018, р. 11). Следовательно, знакомство с этим подходом во время обучения на бакалавриате сделает студентов, 70 % из которых по статистике являются будущими учителями ИЯ в начальной, средней и старшей школе, основным инструментом его распространения. Использование аутентичного и интересного материала расширит возможности обучения иностранному языку. Среди преимуществ можно перечислить: увеличение словарного запаса учащихся, развитие воображения и творческих способностей, улучшение аналитических способностей, а также возможность вызвать у них эмоции, что приведет к установлению связи с изучаемым материалом, побудит к беседе и общению благодаря увлекательности и использованию новых технологий — все это повысит культурную осведомленность учащихся.

В данной исследовательской работе ставится задача ответить на следующие вопросы:

- (1) Насколько открыто студенты высших учебных заведений реагируют на изучение ИЯ через литературу?
- (2) Может ли увлекательный материал изменить подход студентов/респондентов?
- (3) Могут ли технологические средства/мультимедиа способствовать изучению ИЯ через литературу?

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Роль литературы в ИзЯ

Проследивая историческое развитие использования литературы в ИзЯ, мы считаем важным упомянуть Kramsch & Kramsch (2000), которые в своем исследовании статей двадцатого века пишут: «Литература использовалась для эстетического воспитания немногих (1910-е), для повышения грамотности многих (1920-е), для морального и профессионального подъема (1930–1940-е), для идеологии (1950-е), для гуманистического вдохновения (1960–1970-е) и для передачи „подлинного“ опыта целевой культуры (1980–1990-е)». Кроме того, ставится вопрос об уместности и, следовательно, пригодности столь популярного подхода с середины XX в., когда литературу начали использовать в преподавании ИЯ для развития коммуникативных навыков и критического мышления, обогащения словарного запаса (Kramsch & Kramsch, 2000, р. 567; Granath, 2017, р. 7). Что касается XXI в., то мы ссылаемся на работы Carter, который отмечает возросшую роль литературы в освоении ИЯ по-

сле ее исключения из области исследований в 1986 г. (2007, р. 10).

Преимущества использования литературы на занятиях по иностранному языку

Чтобы подкрепить убеждение в пользе объединения литературы и ИзИЯ, мы обратились к работам Almeida et al. (2020), которые выступают за включение литературы в ИзИЯ благодаря тому, что она способствует развитию межкультурных навыков, которые делают человека более адаптивным и разносторонним, то есть необходимых навыков для современного мира. В своем исследовании Romero et al. (2018) поддерживают идею использования книг с иллюстрациями, фильмов и мультимодальных текстов в качестве педагогических инструментов для обучения языку. Stefanova и Bobkina пишут о том, что студенты с энтузиазмом относятся к включению ЛП, так как это помогает им развивать критическое мышление и другие навыки (цит. по Widiastuti & Ayamsi, 2023). Аналогичным образом Zengin et al. (2019) приводят данные о том, что 95 % студентов считают литературу полезным материалом для изучения языка. Также в качестве сторонника интеграции ЛП в процесс обучения ИЯ как разнообразного и аутентичного материала стоит упомянуть Hismanoglu (2005).

Недостатки совмещения языка и литературы

Мы не можем отрицать множество аргументов против включения литературы в занятия ИЯ по разным причинам, в том числе из-за синтаксиса, поскольку, как пишет Savvidou, литературный текст пишется не на стандартном английском, а «из-за творческого использования языка в поэзии и прозе часто отходят от норм и правил, регулирующих стандартный нехудожественный дискурс, например, в поэзии грамматика и лексика могут быть изменены ввиду орфографических или фонологических особенностей языка» (2004, р. 1); а также из-за несоответствия уровня языка и изучаемых тем. Тем не менее, «противники использования художественного текста в качестве ресурса для изучения языка, скорее всего, должны понимать, что цель состоит не в изучении литературы, а в том, чтобы использовать ее для изучения языка во многих нестандартных формах его использования» (Petriciuc, 2019, р. 128).

Возможности триады «Технологии — литература — изучение языка»

Рассматривая технологии и мультимедиа, мы ссылаемся на Hughes (2007), который утверждает, что языковые, аудиальные и визуальные «модальности», используемые в письменной речи, меняются в цифровой среде. Впоследствии это меняет наше восприятие текста. Hughes пишет о положительных впечатлениях студентов и их понимании ЛП, они «взглянули на поэзию по-другому» после того, как «звук/музыка, текст и изображения помогли им сфор-

мировать свои идеи» (2007). Кроме того, в исследовании, посвященном использованию технологий в обучении ЛП, говорится о положительных результатах благодаря «повышению уровня понимания и навыков критического мышления» с акцентом на «визуализацию текстов, возможность совмещать их с цифровыми версиями текстов, удобство работы с интерактивными гипертекстами и в конечном итоге достижение более высоких результатов в обучении» (Alfaruque et al., 2023, p. 283). Имея такую отправную точку, мы укрепились в надежде на возможности триады «Технологии — литература — изучение языка».

Примеры, доказывающие преимущества объединения языка и литературы

Такие примеры, как использование литературных текстов в качестве основного источника в учебниках в странах Южной Азии или обязательное введение ЛП в обучение английскому языку в старших классах средней школы в Швеции, произошедшее благодаря ряду исследований, которые доказали преимущества применения литературы на уроках английского языка (Granath, 2017), послужили сильными катализаторами, побуждающими хотя бы частично следовать этим примерам. Более того, в Швеции в старших классах средней школы в программе English 5 ЛП, в т. ч. художественные произведения, упоминаются в качестве основного содержания, однако примеры не приводятся. Для English 6 перечислены «темы, идеи, форма и содержание фильмов и литературы; авторы и литературные периоды», а также «современная и более старая литература, поэзия, драма и песни» (Skolverket, 2011, n. p.). В программе English 7 упоминается «современная и старая литература и другие художественные произведения в различных жанрах, например драма» (Skolverket, 2011, n. p.). Иными словами, пропагандируется преподавание литературы и даются конкретные указания на то, что именно должно преподаваться (Granath, 2017, p. 2).

Подобное исследование послужило стимулом для введения литературы в курсы ИзИЯ в Республике Косово, закрепив это сочетание и, надеемся, заложив основу для его применения в качестве новой модели. Данный подход не означает «заучивание» речей или стихотворений как формы языкового подражания, о которой упоминают Gilroy и Parkinson (1997) и которую считают опасной Carter и Long (1991). Он предназначен для использования в качестве стимула к обсуждению и аргументации, а не для безоговорочного принятия предложенного мнения. Кроме того, мы ссылались на систему Общеввропейских компетенций владения иностранным языком (CEFR), согласно которой для того, чтобы уметь действовать в реальных жизненных ситуациях, необходимо учиться на «реальных ситуациях»⁴.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для проведения более систематического исследования были использованы смешанные методы, где с помощью количественного метода (опроса) было выявлено детальное понимание масштабов применения различных подходов, полученное в результате описательного статистического анализа; с помощью качественного исследования посредством неструктурированных интервью были выявлены достоверные чувства и представления студентов относительно их открытости в вопросе включения ЛП на занятиях по ИЯ, поскольку, по мнению Salkind, «методология качественных исследований также поддается рассмотрению смешанными методами, при котором используются как качественные, так и количественные приемы для расширения глубины и масштаба исследования» (2010, p. 1127). Обзор литературы использовался только для того, чтобы найти опорные точки и вспомогательные компоненты для данного исследования.

Участники

В исследовании приняли участие студенты первого курса филологического факультета УП, кафедр немецкого языка и литературы и французского языка и литературы, которые выбрали из английского, французского, немецкого, испанского, итальянского, хорватского языков, предложенных им, английский и французский в качестве ИЯ2 (студенты немецкого отделения выбирали не немецкий язык, а студенты французского отделения — не французский язык). Общее число респондентов составило 69 человек из числа изучающих английский и французский языки в качестве ИЯ2. Это поколение респондентов начало изучать ИЯ с шестого класса средней школы, сначала это был английский язык, а затем, в старших классах средней школы, добавились другие ИЯ (в отличие от современных поколений, которые начинают изучать английский язык в дошкольном возрасте, а другие ИЯ — в шестом классе), поэтому они изучали ИЯ в течение восьми лет, но никогда не использовали его в качестве средства для обучения по другим предметам (например, биологии, физике, истории и т. д.).

Возраст респондентов от 17 до 19 лет, 98 % окончили государственные средние школы и только 2 % — частные школы, которые обычно слишком дорогие для населения, поэтому большинство отдает своих детей в государственные школы. По статистике на филологическом факультете наблюдается гендерный дисбаланс: 79 % студентов женского пола и 21 % мужского. Аналогичным образом произошло гендерное распределение среди наших респондентов: 92 % женщин и 8 % мужчин.

⁴ Более подробную информацию об изучении иностранных языков в реальных условиях можно найти на сайте Совета Европы. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume with New Descriptors*. p. 27. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Инструментарий исследования

Респондентам, студентам УП филологического факультета, была предложена анкета, состоящая из 22 вопросов. Первая часть анкеты была направлена на получение мнений о соответствии уровня языка для включения литературы в ИзИЯ, а вторая — на определение отношения респондентов к включению технологии/мультимедиа в обучениеИЯ с использованием ЛП.

В опросник не были включены вопросы, которые могли бы подтолкнуть студентов к определенным ответам. Анкета включала вопросы смешанного типа, и для ответа на большинство из них требовалась дополнительная пояснительная информация, которая предоставлялась в ходе неструктурированных интервью. Был проведен описательный анализ анкеты, учитывались как статистические результаты, так и открытые вопросы. Для того чтобы студенты отвечали более подробно, вопросы были простыми и конкретными, а интервью проводилось в дружеской атмосфере.

Опрос был специально проведен в конце второго семестра, чтобы убедиться, что студенты/респонденты в процессе обучения использовали ЛП различных жанров (в т. ч. поэзию, рассказы, романы), а также трейлеры, викторины, тексты и гипертексты в электронном виде.

Анализ и процедура обработки данных

Анализ данных — это систематический метод изучения собранных данных для получения результатов и выводов⁵. В рамках анализа собранные данные из анкеты были обработаны с помощью статистической компьютерной программы Statistical Package for Social Science (SPSS 15.0), позволяющей получить точные количественные результаты. Также был проведен качественный анализ открытых вопросов, который позволил дополнить числовые данные описательным материалом. Первоначально вводились как качественные ответы, так и количественные данные неструктурированных интервью. Ввод этой информации дал процентное соотношение и описательную статистику, которая использовалась для содержательного обобщения данных. Аналогично результатам неструктурированного интервью, результаты количественного исследования были представлены с использованием графиков и нарративного анализа, поскольку, по словам Merriam (2009), «для изложения результатов качественного исследования не требуется стандартный формат, а допускается разнообразие методов, дающее простор для творчества. Нарратив может сопровождаться общепринятыми методами, такими как диаграммы и графики, или может быть проиллюстрирован фотографиями или рисунками».

Согласно этому подходу, анкета и интервью были направлены на выявление позиции студентов/респондентов в отношении продолжения и интенсификации процесса обучения ИЯ в сочетании с литературой, а также на выяснение их мнения о преимуществах технологических средств в изучении языка с помощью литературы.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты исследования представляют собой как качественные, так и количественные данные; описание содержания таблиц сопровождается дополнительными сведениями, полученными в ходе неструктурированных интервью, помимо процентного соотношения ответов, представленного в таблицах. Результаты, полученные в итоге, показывают отношение студентов к использованию ЛП в качестве инструмента для изучения языка.

Ожидания студентов в изучении ИЯ и опыт ИзИЯ

Первый вопрос анкеты касался ожиданий студентов по основным аспектам ИзИЯ (грамматика, литература, культура), которые, как предполагается, представляют собой предубеждения, основанные на их предыдущем школьном образовании в соответствии с учебными программами в Республике Косово (Таблица 1). Результаты анкетирования это подтвердили: большинство студентов считали, что изучение языка — это только изучение грамматики, но не культуры страны, они не предполагали прочтение какого-либо литературного материала на занятиях по ИЯ. Полученные данные также свидетельствуют о непринятии студентами сочетания литературы и языка в обучении.

Таблица 1

Что вы предполагали изучать на курсе иностранного языка в университете??

	N	%
Грамматика	63	91.3%
Культура	3	4.3%
Литература	3	4.3%

Примечание. а. Значение дихотомической переменной = 1 (Value tabulated = 1). \$P1 Frequencies

В Таблицах 2 и 3 представлены данные о готовности и способности студентов понимать ЛП в рамках выбранного ими курса английского/французского языка в зависимости от уровня владения языком. Они указывают на способность и уверенность студентов в возможности использовать литературу при изучении английского языка.

⁵ Подробнее об анализе данных см. Fitzpatrick, J.J. & Wallace, M. (2006). Encyclopaedia of Nursing Research (2nd. ed.). Springer Publishing Company. https://rlmc.edu.pk/themes/images/gallery/library/books/Nursing/Encyclopedia_of_Nursing_Research_Second_Edition_Fitzpatrick_Encyclopedia_of_Nursing_Reserach_.pdf. (Accessed: 28.01.2024)

Таблица 2
Какой у вас текущий уровень знаний иностранного языка?

	N	%
A2 (Pre-Intermediate)	3	4.3%
B1 (Intermediate)	31	44.9%
B2 (Upper-Intermediate)	32	46.4%
C1 (Advanced)	3	4.3%

Таблица 3
Как вы думаете, ваш уровень владения иностранным (английским/французским) языком подходит для использования литературных произведений на занятиях?

	N	%
Да	48	69.5%
Нет	9	13%
Не уверен	12	17%

Хотя большинство респондентов говорили, что их уровень английского/французского языка не является препятствием для включения литературных произведений в процесс обучения для дальнейшего совершенствования языка, никто из них не был готов изучать язык исключительно с помощью ЛП. Однако они выбирали сочетание традиционного метода и литературных произведений или же только традиционный метод (Таблица 4), что показывает некоторую открытость к включению нового материала в учебный процесс, несмотря на то, что до настоящего времени литература редко использовалась в их обучении английскому языку (Таблица 5).

Результаты предпочтений студентов в выборе подходов к ИЗИЯ

Таблица 4
Какой метод изучения английского/французского языка вы предпочитаете?

	N	%
Традиционный	20	29%
Сочетание двух подходов	42	61%
Только через литературные произведения	7	10%

Таблица 5
Как часто литературные произведения включали в процесс преподавания/изучения английского/французского языка во время вашей учебы?

	N	%
Очень часто	3	4.3%
Часто	16	23.2%
Редко	50	72.5%

При оценке ответов на вопрос в Таблице 6 дополнительно неструктурированного интервью можно заметить, что

студенты демонстрируют бинарную позицию: половина из них считает, что литература помогает им овладеть языком, освоить другие навыки и обогатить свой словарный запас, а другие считают ее ненужной и избыточной.

Таблица 6
Хотели бы вы, чтобы при изучении языка использовались больше литературных текстов?

	N	%
Да	33	47.8%
Нет	33	47.8%
Не уверен	3	4.3%

Практически 50%-е соотношение, наблюдавшееся в предыдущем вопросе (Таблица 6), отсутствует в следующем. Мы наблюдаем несогласованность по вопросу о включении в учебный процесс большего количества литературного материала. Также мы видим преобладающее признание преимуществ, которые дает включение ЛП, в частности, в плане развития критического мышления студентов, когда они ставят вопросы по сюжету, интерпретируют и оценивают развитие сюжета, аргументируют свои собственные идеи на английском/французском языке (Таблица 7).

Таблица 7
Как вы думаете, может ли включение литературы в курс английского/французского языка помочь вам улучшить критическое мышление?

	N	%
Да	46	66.7%
Нет	6	8.7%
Не уверен	17	24.6%

Что касается тем для обсуждения в ходе отработки продуктивного навыка говорения, то студенты отдают предпочтение обсуждению своей личной жизни/опыта, поскольку, по их словам, эта тема не требует дополнительной информации или общих знаний в дополнение к английской/французской лексике, а также информации, выходящей за рамки их зоны комфорта (Таблица 8). Они сами контролируют свою личную жизнь, информацию, которой хотят поделиться, язык, который хотят использовать, не боясь исправлений со стороны учителя или сокурсников. В ходе интервью студенты выражали свою нерешительность по поводу ЛП из-за требований к знанию содержания материалов, что подтверждает утверждение Нан (2007) о том, что предварительная подготовка студентов служит толчком к развитию уверенности в себе при общении на английском языке.

При возможности выбрать, какое произведение использовать для обсуждения — художественное или нехудожественное, студенты не выражали желание работать с художественными текстами. Преобладающим мотивом в пользу нехудожественных произведений могла быть их «наполненность фактической информацией» (Krasniqi, Nykolli, 2021, p. 90). В ответ на вопрос о предпочтении литератур-

ных жанров респонденты высказались в пользу рассказа из-за его краткости, отсутствия большого количества деталей, описания и персонажей, а также из-за того, что в рассказе легче следить за сюжетом. Часть респондентов, выбравших поэзию, соглашается с тем, что стихотворения короткие, но иногда сложные из-за ограниченности формы и скрытых смыслов (Таблицы 9 и 10).

Таблица 8
Какие темы вам интереснее обсуждать на занятиях по английскому/французскому языку?

	N	%
О своем личном опыте/жизни	39	56.5%
О событиях в мире/вашей стране	27	39.1%
О литературном произведении (поэзия, рассказ, роман)	3	4.3%

Одним из преимуществ использования ЛП в изучении языка является освоение новой лексики. Лексические трудности в изучении литературного произведения возникают из-за незнания значения слов, встречающихся в тексте. Согласно ответам студентов, когда им встречается незнакомое слово, они почти в равном процентном соотношении либо проверяют его, либо догадываются о его значении по контексту (Таблица 11); благодаря этим действиям происходит усвоение новой лексики, поскольку, по словам Collins, «опыт чтения книг, участия в разговоре и знакомства с редкими словами влияет на раннее развитие словарного запаса» (2005, р. 408).

Таблица 9
Вы предпочитаете художественные или нехудожественные тексты для обсуждения?

	N	%
Художественные	28	40.6%
Нехудожественные	41	59.4%

Таблица 10
Какой литературный материал вы бы предпочли для изучения языка?

	N	%
Роман	20	29.0%
Рассказ	34	49.3%
Поэзия	15	21.7%

Ответы на вопрос о том, с какой стороны им интереснее было бы обсуждать литературные произведения, показывают, что студенты более всего интересуются общечеловеческими проблемами и вопросами, с которыми они сталкиваются в реальной жизни. Проблемы персонажей в некоторой степени отражают проблемы студентов, а трудности персонажей, описанные в произведениях, — это те трудности, которые они сами пережили или о которых слышали в своей повседневной жизни. Этот фактор способствует их сближению с ЛП (Таблица 12). Выбор сюжета в качестве

материала для обсуждения зависит от интереса студентов к произведению. Интерес ко времени и месту (условиям) в процентном соотношении ниже из-за отсутствия у студентов знаний о социальном, политическом и экономическом фоне определенных периодов и мест действия, описанных в произведении.

Таблица 11
Вы предпочитаете проверять незнакомое слово по словарю или догадываться о его значении по контексту?

	N	%
Проверяю в словаре	31	44.9%
Догадываюсь	32	46.4%
Данные отсутствуют	6	8.7%

Кроме того, результаты показывают, что учащиеся не очень любят выполнять задания на выработку такого продуктивного навыка как творческое письмо, когда необходимо домысливать или придумывать новые концовки историй, тем самым выражая свои эмоции и применяя творческие способности. Следовательно, вместо творческого письма они предпочитают читать и комментировать развитие сюжета (Таблицы 13, 14), где помимо рецептивного навыка чтения они опираются на продуктивный навык говорения, считая его более легким, а ошибки во время говорения менее критичными.

Таблица 12
Что из предложенного вам больше нравится обсуждать? (упражнения на говорение)

	N	%
Персонажи	27	39.1%
Условия (место, время)	18	26.1%
Сюжет	21	30.4%
Другое	3	4.3%

Таблица 13
Нравится ли вам читать историю частями, останавливаясь и строя догадки/представляя, что будет дальше (творческое письмо)?

	N	%
Да	21	30.4%
Нет	41	59.4%
Не уверен	7	10%

Таблица 14
Предпочитаете ли вы читать историю целиком и давать комментарии по поводу развития событий?

	N	%
Читать и комментировать	44	63.8%
Представлять и писать/завершать историю	25	36.2%

Результаты изучения мнения студентов о применении технологических средств в обучении с ЛП

Как известно, у учащихся из поколения Z свои телефоны и компьютеры появились еще в детстве, и им привычны цифровые технологии. В связи с этим они лучше воспринимают оцифрованные ЛП, особенно гипертексты, которые открывают больше возможностей для получения дальнейшей информации по сравнению с печатным текстом, который им кажется обыкновенным и скучным (Таблицы 15, 16).

Студенты проявляют интерес к технологиям и материалам, представляемым онлайн, что указывает на повышение их мотивации и сохранение связи с прочитанным. Таким образом, благодаря использованию технологий у учащихся заметно возрастает энтузиазм, и они охотнее и дольше работают с произведением (Таблица 17). С введением цифровых средств представления художественного текста меняется их мнение даже о способах прочтения текстов в Таблице 17.

Таблица 15

Как вы думаете, может ли литература быть подходящим материалом для изучения языка с использованием технических средств/мультимедиа?

	N	%
Да	52	75.3%
Нет	9	13%
Не уверен	8	11.5%

Таблица 16

Как вы думаете, поможет ли использование текстов и гипертекстов в электронном виде понять литературное произведение?

	N	%
Да	51	73.9%
Нет	10	14.4%
Не уверен	8	11.5%

Таблица 17

Как вы думаете, улучшатся ли ваши навыки креативного письма, если будут применяться цифровые технологии?

	N	%
Да	53	76.8%
Нет	8	11.5%
Не уверен	8	11.5%

Студенты проявляют больший интерес к литературным произведениям с иллюстрациями и считают, что задания на описание или объяснение иллюстраций или комиксов позволяют им развивать навыки говорения и письма. К тому же, благодаря новизне и увлекательности такой формы они указывают, что этот вид ЛП может быть в равной

степени развлекательной и стимулирующей развитие навыков говорения формой (Таблица 18).

Таблица 18

Считаете ли вы, что иллюстрированные произведения/манга-версии способствуют вашему желанию говорить на ИЯ?

	N	%
Да	56	81%
Нет	9	13%
Не уверен	4	5.7%

Помимо иллюстрированных произведений и манга-версий ЛП студенты проявляют большой интерес к ЛП в виде фильмов и сериалов либо трейлеров. В открытых вопросах они отмечают, что технические средства, применяемые на занятиях, например YouTube или другие ресурсы, помогают им визуально сопоставить лица и имена персонажей, тем самым усиливая эмоциональную связь с произведением. Благодаря этому у студентов возникают мнения, которые они хотят выразить во время общения (Таблица 19).

Таблица 19

Как вы думаете, помогает ли просмотр фильма или трейлера (по мотивам романа) понять произведение?

	N	%
Да	60	86.9%
Нет	6	8.6%
Не уверен	3	4.3%

Также респонденты с интересом относятся к электронным текстам и гипертекстам как к материалам, способствующим пониманию литературного текста и, следовательно, укрепляющим эмоциональную связь; почти то же процентное соотношение наблюдается в ответах на вопрос об онлайн-заданиях (викторины, видеоролики, игра «Колесо Фортуны»), связанных с литературным текстом (Таблица 20).

Таблица 20

Считаете ли вы, что онлайн-задания к литературным текстам делают материал более увлекательным?

	N	%
Да	59	85.5%
Нет	7	10.1%
Не уверен	3	4.3%

С учетом, что в школах и университетах в Косово не принято использовать литературные источники при изучении языка, примечательно, что студенты в 42,0 % случаев проявляют неуверенность в том, что литература должна быть включена в новые учебные программы по английскому/французскому языкам, 40,6 % приветствуют эту практику, а 17,4 % не поддерживают ее (Таблица 21).

Результаты восприятия студентами изменений в учебном плане

Мы наблюдаем дихотомию и неуверенность по поводу включения литературы в новые учебные программы по английскому/французскому языку, если рассматривать вопросы, в которых не указывалось использование электронных текстов и упражнений. Однако в вопросах, где уточнялось, что обучение проводится с использованием технологий, разрыв между заинтересованными и незаинтересованными группами становится более выраженным: более 75 % поддерживают эту идею и более 13 % сомневаются в ее пользе (Таблица 22).

Таблица 21

Считаете ли вы, что литература должна быть включена в новые учебные программы по английскому/французскому языку?

	N	%
Да	28	40.6%
Нет	12	17.4%
Не уверен	29	42.0%

Таблица 22

Как вы думаете, следует ли включить литературу в новые учебные программы по английскому/французскому языку с использованием цифровых технологий?

	N	%
Да	52	75.3%
Нет	9	13%
Не уверен	8	11.5%

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Принимая во внимание тот факт, что учащиеся, изучающие ИЯ2 в средних школах и университетах в Косово, в основном полагаются на учебники и линейное обучение, в данной работе мы попытались выявить их позицию по поводу изменений в подходе к ИЯ2. В начале мы наблюдали в основном негативные настроения, обусловленные укоренившейся и привычной системой и тем, что на занятиях по английскому языку преобладает преподавание по учебникам, ограничивающим возможности изучения языка и препятствующие развитию творческих способностей, которые дают ЛП (Sivasubramaniam, 2006, p. 254–255, из Petricius, 2019, p. 127).

Ожидания и опыт учащихся в ИЯ

В попытке ответить на первый вопрос исследования, касающийся желания студентов высших учебных заведений изучать английский/французский язык через литературу, студенты демонстрируют открытость к сочетанию традиционного изучения языка по учебникам с изучением ЛП, однако на прямой вопрос, действительно ли они хотели бы иметь больше ЛП на языковых курсах, они выражают некоторую неуверенность и нерешительность. Таким образом, участники опроса делятся на две группы. Одна половина считает литературный материал интересным и привлекательным, а остальные выражают сомнения, поскольку не очень любят литературу в целом, и она вызывает у них стресс даже на родном языке. Это неудивительно, поскольку известно, что чтение ЛП не является сильной стороной культуры Косово. Об этом свидетельствует и последнее исследование, проведенное издательством Dukagjini и неправительственной организацией ЕТЕА, выявившее печальную картину общества в Косово: 17 % респондентов не прочитали ни одной книги в течение года, и только 7 % респондентов участвуют в мероприятиях, посвященных популяризации книг. Кроме того, 31 % жителей Косово не могут назвать ни одной прочитанной ими книги, а 52 % не смогли назвать хотя бы три известные им книги⁶.

Предпочтения студентов в подходах к ИЗИЯ

Несмотря на трудности в воспитании интереса к чтению книг, нужно отметить, что студенты видят пользу в чтении литературных произведений, поскольку отмечают такие преимущества, как развитие воображения, экспрессии, обогащение словарного запаса, улучшение критического мышления и повышение уверенности в навыках говорения и письма на английском/французском языках. В этом смысле учащиеся «согласны» с аргументами Karakos (2016) о важности критического мышления как решающего фактора для рынка труда.

Небольшой процент респондентов сомневается в преимуществах использования литературы в обучении, так как считают, что, во-первых, их принуждают читать на английском/французском языке, во-вторых, что это не способствует изучению языка. Складывается впечатление, что учащиеся неправильно воспринимают «присутствие» литературного материала в курсе иностранного языка, что, по мнению Khatib (2011), является следствием сомнений студентов, их неуверенности и неопытности в работе с литературным материалом. Их нерешительность можно обосновать и другим исследованием Khatib et al., которые пишут о возможных трудностях в чтении литературы, где явными становятся различия в синтаксисе, лексике, фонетике, се-

⁶ Подробнее о чтении книг населением Косово см. Sefa, R. (2023). For Book Day, research is published: Over 30% of Kosovo citizens do not know how to name any book they have read [Eng.]. *Nacional Nacionale*, <https://nacionale.com/kulture/dita-e-librit-hulumtim-me-shume-se-gjysma-e-popullsise-se-kosoves-nuk-lexojne-fare-libra>

мантике, литературных понятиях и культуре (Khatib et al., 2011).

В тех случаях, когда студентам задавались закрытые вопросы и предлагался только выбор между жанрами ЛП, они отдавали предпочтение коротким рассказам, обосновывая это тем, что им легче их воспринимать и запоминать. Что касается рассуждения или сочинения концовки только что начатой книги, в основном студентам не нравится это занятие, они предпочитают читать историю без остановок до конца, полагаясь на воображение автора, однако некоторым идея понравилась, они отметили, что это их увлекает и активизирует работу мозга. Часть респондентов отметила, что лучше избегать заданий на «письмо», поскольку они требуют вдохновения, творческого подхода, умения выражать свои мысли в письменной форме, а из-за незнания и отсутствия таковых желание применять такой метод снижается. Меньшее число респондентов, выражавших готовность к написанию креативного письма, опирались исключительно на свой личный интерес, а не на ранее практиковавшийся подход, комментируя это так: «Чтение — хороший способ учиться, но письмо — лучший способ показать, чему мы научились» (респондент X).

Что касается пользы ЛП для усвоения новой лексики, респонденты разделились на две группы в вопросе, предпочтут ли они остановиться и проверить незнакомое слово по словарю или постараются догадаться о его значении из контекста. Одна группа опрошенных указала, что не хочет зависеть от чего-то в процессе чтения, более того, прекратит чтение и обратиться к другому источнику; респонденты из другой группы предпочитают угадывать смысл, но обязательно проверяют его для верности и удовлетворения, которое получают, если правильно угадают.

Стремясь ответить на второй вопрос исследования об эффективности увлекательного материала как элемента, который может изменить подход студентов к совмещению литературы и ИЯ, было замечено, что студенты в целом открыты к включению литературного материала в занятия по ИЯ по разным причинам, начиная с новизны, которую привносит этот метод, и заканчивая развитием их навыков говорения в результате улучшения рецептивных умений. Предпочтение отдается короткому рассказу, причем в определенном прочтении, «письмо» при этом отходит на второй план из-за предубеждения, что для него требуется талант и творческий потенциал. Мы предполагаем, что сомнения в отношении использования литературного материала, вызванные традиционной методикой, и скептицизм по отношению к переменам можно уменьшить с помощью правильных материалов и заданий, которые будут увлекать их, одновременно обучая новой лексике и свободной речи на ИЯ, и таким образом изменить их отношение в положительную сторону. В статье, с одной стороны, учитывалась рациональность оппозиции Edmondson, который игнорирует влияние литературы на когнитивные навыки по сравнению с другими текстами (Paran, 2008, p. 477), и, с

другой стороны, подтверждалась точка зрения Jose о том, что использование ЛП способствует формированию компетенций, языковой культуры, расширяет знания, что в итоге упрощает понимание текста (2021, p. 897). В качестве еще одного аргумента в пользу применения ЛП на занятиях ИЯ, следует привести слова Lin et al. о коммуникативной культуре (Communicative-culture) как явлении, при котором понимание культуры способствует общению людей с разным культурным опытом, и если в ЛП содержатся элементы, схожие с их культурой, это может подтолкнуть студентов к чтению (2020, p. 123). Более того, согласно Barette et al. (2010, p. 216), включение ЛП в учебные программы по языку способствует развитию литературных, стилистических, культурных, лингвистических и образовательных компетенций.

Мнение студентов о применении технологий для понимания ЛП

Скептицизм студентов не стал неожиданностью, так как они знакомы с подходами, используемыми до сих пор при изучении языка, начиная с начальной школы и заканчивая университетом, а также имеют определенные ожидания относительно того, что они собираются изучать на курсе английского/французского языка в университете, которые сформированы под влиянием предубеждений из-за традиционной методики обучения. Студенты были вынуждены читать ЛП, которые не сопровождалась увлекательными занятиями. Формат занятий включал прочтение, комментирование, затем выставление оценок, и не предполагал получения удовольствия от чтения ЛП.

Пытаясь приблизиться к поколению Z, которое постоянно использует технологии в своей повседневной жизни, и наблюдать за тем, как они меняют свое отношение к вопросам, если речь идет о технологических средствах/мультимедиа, мы обратились к результатам исследований, которые с помощью эмпирических наблюдений доказывают влияние ИКТ на нашу жизнь, включая образование (Sulistiyo et al., 2022, p. 17). Hughes (2007) пишет о широком спектре возможностей новых медиа, которые помогают студентам лучше воспринимать ЛП. Кроме того, Alfaluque et al. пишут о положительных последствиях COVID-19, из-за которого чаще стали применяться технологические методы обучения, практически вытеснив традиционные, пассивные стратегии чтения литературных текстов на занятиях английским языком. Далее Alfaluque et al. уверяют в полезности технологий в образовании, так как они облегчают разработку учебного материала и способствуют коммуникации учащихся благодаря использованию гиперссылок, цифровых документов и аудио- и видеозаписей (2023, p. 278). Таким образом, отвечая на третий поставленный в исследовании вопрос о вкладе технологических средств/мультимедиа в изучение языка через литературу, можно сказать, что исследование, как и ожидалось, выявило больший энтузиазм у учащихся при применении электронной версии литературных текстов и вовлечении технологий в изучение языка через литературу. Такой подход заинтересовал студентов,

поскольку он заставляет пересмотреть традиционное обучение. Революция, происходящая в мире с помощью технологий и цифровых средств, затронула также язык и литературу. Следовательно, включение электронных текстов и гипертекстов рассматривается как более приемлемый и даже полезный элемент для развития продуктивного навыка письма респондентов. Sastre и Garcia (2022) отмечают, что чтение и создание литературных текстов дает возможности для разнообразия стилей обучения (р. 4).

Предполагается, что остальным продуктивным навыкам — говорению и пониманию — способствуют иллюстрации или комикс-версии ЛП, а также онлайн-задания, которые студенты получали с различных интернет-сайтов, таких как *Actively Learn*. Это можно подтвердить исследованием Sun (2023) об иллюстрациях в ЛП, в котором упоминаются иллюстрации лауреата *British Book Trust* Паулины Бейнс к книге «Лев, колдунья и платяной шкаф» К. С. Льюиса, а сам Льюис отмечает важную роль иллюстраций для понимания его книги (р. 204).

Интерес возрастает еще больше, когда респонденты знакомятся с визуализированными версиями ЛП в виде фильма или хотя бы трейлера, который можно посмотреть на YouTube или других подобных сайтах. Это подтверждает и метааналитическое исследование использования трейлеров к фильмам во время занятий, в котором говорится о важности фильмов и трейлеров как вспомогательных инструментов, благодаря которым происходит визуальное и эмоциональное воздействие на учащихся (Saidah & Islam, 2017, р. 7).

Мнение студентов об изменениях в учебных планах

Результаты опроса показали, что студенты не выражали уверенности в необходимости официального включения ЛП в учебные планы по ИзИЯ, пока не было сказано о применении электронных пособий, что доказывает важность использования увлекательного материала на занятиях с поколением Z.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью настоящего исследования было выявить отношение студентов филологического факультета УП к включению литературных произведений в ИзИЯ. Значительная часть студентов филологического факультета работает преподавателями иностранных языков или на каком-то этапе своей карьеры занималась преподавательской деятельностью. В связи с этим готовность студентов, из которых, по статистике, около 70 % — будущие учителя, познакомиться с таким подходом во время обучения на бакалавриате делает их основным инструментом для распространения нового метода в начальной, средней и старшей школе.

Неожиданно большое количество студентов перечислили преимущества включения литературных произведений в учебный процесс, однако, как и ожидалось, студенты поначалу проявляли нерешительность в отношении использования ЛП на занятиях по ИЯ из-за отсутствия опыта работы с этим «новым» методом, который никогда не предлагался им в виде увлекательных занятий.

Как и ожидалось, реакция студентов резко меняется с добавлением технологических средств в комбинацию ЛП — ИзИЯ, будь то видео, фильмы, трейлеры, иллюстрации или игры, которые делают весь процесс преподавания и обучения более увлекательным. Они облегчают восприятие информации путем визуализации и, следовательно, в доступной, понятной форме предоставляют информацию, которая повышает интерес у студентов с различными стилями изучения языка. В заключение следует отметить, что технологическая революция должна найти свое отражение и на занятиях ИЯ, поскольку это положительно скажется на восприятии учебного материала студентами поколения Z. Проблема кроется в разработке и подготовке учебного материала, выбранного преподавателями, а не в неспособности студентов учиться с помощью новых методов и подходов.

Что касается дальнейших выводов, то, основываясь на рекомендациях Almeida (2020), Stefanova & Bobkina (2023), Zengin et al. (2019) о пользе более широкого включения литературных работ в учебные занятия по иностранному языку, данная статья была направлена на выявление отношения студентов в Косово к этому вопросу путем сравнения ситуации в Косово и за рубежом. Далее, вдохновившись примерами построения учебных программ в Южной Азии и идеями Швеции интегрировать различные виды ЛП в зависимости от уровня владения учащимися языком (например, поэзию, драму или короткие рассказы в соответствии с их интересами), были получены оптимистичные результаты, которые говорят о необходимости следовать этим примерам и интегрировать литературу в занятия по иностранному языку как обязательный элемент. Данное исследование также раскрывает позицию студентов относительно применения электронных пособий на основе аналогичных исследований, которые доказали их положительное влияние на коммуникацию и результаты обучения, согласно Alfaluque (2023), Hughes (2007), Saster и Garcia (2022), благодаря гибридности и разносторонности метода, как отмечал К. С. Льюис.

Таким образом, можно сделать вывод, что представленные результаты имеют новизну и могут способствовать улучшению учебных программ по иностранным языкам в средней школе и в системе высшего образования, где на каждом факультете УП есть как минимум два ИЯ (один на выбор).

Ограничения и рекомендации

Учащиеся, которые являются объектом данного исследования — выпускники младших и старших классов школ в Косово — имеют ограниченный опыт включения литературы в программы по ИзИЯ. Используемые до настоящего времени учебники содержат короткие стихи и/или отрывки из различных ЛП, но в учебной литературе не применяют какие-либо новые подходы к обучению, учитывающие возраст, культурный фон или другие элементы, которые могли бы повысить интерес к новому методу.

С другой стороны, на филологическом факультете, где учатся респонденты, по статистике преобладают лица женского пола, однако в исследовании нет ни гендерного разделения, ни результатов о гендерных различиях во вкусах.

Исследованиям по объединению языка и литературы в классах, где преподаются иностранные языки, в Косово не уделяется должного внимания, что впоследствии ограничивает возможности исследования. В то время как в других частях мира в последних исследованиях описаны положительные результаты после объединения языка и литературы, преподаватели все еще не решаются на изменения. Настоящее исследование может служить рекомендацией для Министерства образования, науки и технологий (MEST) пересмотреть раздел «Язык и коммуникация» Основной учебной программы и его разделение по ИЯ (английский, немецкий и французский), которые преподаются в начальной и средней школе, и добавить в учебные планы по английскому/немецкому/французскому языкам каждой ступени,

и особенно старших классов средней школы, больше ЛП как эффективного средства ИзИЯ. Для получения более точных результатов это исследование может быть подкреплено исследованиями, проведенными среди учащихся начальной и средней школы, а также студентов других факультетов в Косово.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ВКЛАД АВТОРОВ

Сениха Красники: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Лендита Гиколли: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи.

ЛИТЕРАТУРА

- Alfarueque, S. Sultana, S. Rastogi, R. Jabeen, Z. (2023). Integrating literature with technology and use of digital tools: Impact on learning outcomes. *World Journal of English Language*, 13(1), 278–285. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n1p278>
- Barrette, C. M., Paesani, K., & Vinall, K. (2010). Toward an integrated curriculum: Maximizing the use of target language literature. *Foreign Language Annals*, 43(2), 216–230. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01075.x>
- Biasini, R., Bavendiek, U., Almeida, A.B. (Eds.). (2020). *Literature in language learning: New approaches*. Research-publishing.net.
- Carter, R.A., & Long, M.N. (1991). *Teaching literature*. Longman.
- Carter, R. A. (2007). Literature and language teaching 1986–2006: A review. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 213–225. <https://doi.org/10.1111/J.1473-4192.2007.00130.X>
- Collins Fuller, M. (2005). ESL Preschoolers' English vocabulary acquisition from storybook reading. *Reading Research Quarterly*, 40(4), 406–408. <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.1>
- Edmondson, W. (1997). The role of literature in foreign language learning and teaching: Some valid assumptions and invalid arguments. In A. Mauranen & K. Sajavaara (Eds.), *Applied linguistics across disciplines*. AILA Review 12 (pp. 42–55). Universitu of Helsinki.
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching Surveys, and Studies*, 41(04), 465–496. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Gilroy, M. & Parkinson, B. (1996). Teaching literature in a foreign language. *Language Teaching Surveys and Studies*, 29(4), 213–225. <https://doi.org/10.1017/S026144480000851X>
- Granath, S. (2017). *Teaching literature in upper-secondary English class: A qualitative study of Swedish teachers' approaches and experiences* [Unpublished doctoral study]. Akademin för utbildning, kultur och kommunikation. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mdh:diva-38332>

- Han, E. (2007). Academic discussion tasks: A Study of EFL students' perspectives. *Asian EFL Journal*, 9(1), 8–21.
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 53–65.
- Hughes, J. (2007). *Poetry: A powerful medium for literacy and technology development*. Literacy and Numeracy Secretariat.
- Jose, K. (2021). Google and me together can read anything. Online reading strategies to develop hypertext comprehension in ESL readers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(2), 896–914. <https://doi.org/10.52462/jlls.62>
- Karakoc, M. (2016). The significance of critical thinking ability in terms of education. *International Journal of Humanities and Social Science*, 6(7), 81–84.
- Kelmendi, L. (2018). English language curriculum in Kosovo's education system. *Pedagogy eJournal SSRN*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3244980>
- Khatib, M. (2011). A new approach to teaching English poetry to EFL students. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(1), 164–169. <https://doi.org/0.4304/jltr.2.1.164-169>
- Khatib, M. Rezaei, S. Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201–208. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v4n1p201>.
- Kramsch, C. & Kramsch, O. (2000). The Avatars of literature in language study. *The Modern Language Journal*, 84(4), 553–573. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00087>
- Krasniqi, S. Hykolli, A. (2021). An approach to education - second language acquisition and literature-students' standpoint and issues. *Journal of Educational and Social Research*, 11(2), 85–93. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0032>
- Krivokapic, M. (2018). Imitative learning: The Teacher as a role model. *Education and Self-development*, 13(4), 11–19. <https://doi.org/10.26907/esd13.4.02>.
- Lin, W.Y., Ang, L.H., Chan, M.Y., & Paramasivam, S. (2020). Analysing cultural elements in 12 mandarin textbooks for Malaysian learners. *Journal of Language and Education*, 6(4), 121–137. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10332>
- Merriam, Sh. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass Publishing.
- Paran, A. (2008) The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching-Surveys, and Studies*, 41(04), 465–496. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S026144480800520X>
- Petriciuc, L. (2019). Contrastive-comparative study on students' perceptions of using literary texts as authentic language learning resources. *Revista de Pedagogie - Journal of Pedagogy*, (1), 123–138. <https://doi.org/10.26755/RevPed/2019.1/123>. (Accessed: 24.01.2024)
- Romero Dominguez, E., Bobkina, J., & Stefanova, S. (Eds.). (2018). *Teaching literature and language through multimodal texts*. IGI Global publisher. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5796-8>
- Sage, H. (1987). Incorporating literature in ESL instruction. *Language in education: Theory and practice* (vol. 66). Center for Applied Linguistics.
- Saidah, U.H. Islam, A.F. (2017). Meta-analysis of the use movie trailer in EFL classroom. *Journal of English Education, Linguistics, and Literature*, 4(1), 1–7. <https://doi.org/10.32682/jeel.v4i1.721>.
- Salkind, N.J. (2010). *Encyclopaedia of research design* (vol. 2.). Sage Publication.
- Sastre, M.S., & Garcia, E.F. (2022). From text on paper to digital poetry: Creativity and digital literary reading practices in initial teacher education. *Frontiers in Psychology*, 13, 882–898. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.882898>
- Savvidou, C. (2004). An integrated approach to teaching literature in the EFL classroom. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 1–6.
- Sulistiyo, U., Al Arif, T. Z. Z., Handayani, R., Ubaidillah, M. F., & Wiryotinoyo, M. (2022). Determinants of Technology Acceptance Model (TAM) towards ICT Use for English Language Learning. *Journal of Language and Education*, 8(2), 17–30. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.12467>. (Accessed: 25.01.2024)
- Sun, X. (2023). The influence of illustrations in literary texts on children's reading comprehension. *Proceeding of the International Conference on Global Politics and Socio-Humanities*, 22(1), 204–212. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/22/20230311>
- Viana, V., & Zyngier, S. (2020). Language-literature integration in high-school EFL education: Investigating students' perspectives. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 347–361. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1608999>
- Widiastuti, N.K.S., & Syamsi, V. (2022). Integrating literary works in an english class to improve students' critical thinking. *Proceedings of the 20th AsiaTEFL-68th TEFLIN-5th iNELLTAL Conference* (pp.478–488). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-054-1_42
- Zengin, B., Başal, B., & Yükselir, C. (2019). Investigation into the perceptions of English teachers and instructors on the use of Literature in English language teaching. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 19(1), 155–166.

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.16906>

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на уроках английского языка на успеваемость китайских студентов-бакалавров по английскому языку как иностранному

Мэйхуа Лю^{ORCID}, Тяньхао Ли^{ORCID}

Университет Цинхуа, Пекин, Китай

АННОТАЦИЯ

Введение: Изучение второго языка (L2) является сложным и многогранным процессом, который в значительной степени зависит от различных факторов. Среди них ключевую роль играют индивидуальные аспекты, такие как тревожность и мотивация. Хотя установлено, что тревожность и мотивация взаимосвязаны и взаимодействуют с другими переменными, влияющими на изучение L2, результаты исследований остаются неоднозначными, что подчеркивает сложность их взаимосвязи и их интерактивным влиянием на изучение L2.

Цель: Основываясь на теории самоопределения, данное исследование сосредоточилось на анализе уровней и взаимосвязей между тревожностью и мотивацией в классе английского языка, а также их прогностическом влиянии на успеваемость китайских студентов, изучающих английский как иностранный язык.

Метод: В исследовании приняли участие 571 студент из Китая, обучающийся в университете. Они ответили на 8-пунктную шкалу тревожности время занятий английским языком, 35-пунктную шкалу мотивации к изучению английского языка и 5-пунктную демографическую анкету. Кроме того, участники предоставили информацию о результатах недавних тестов и самостоятельно оценили свой общий уровень владения английским языком, что послужило показателем их успехов в его изучении.

Результаты: Исследование выявило несколько ключевых выводов: (а) у участников наблюдались низкие или умеренные уровни тревожности на уроках английского языка, а также средние уровни внутренней и внешней мотивации, личных целей и ожиданий/контроля в процессе изучения языка, (б) тревожность на занятиях английским языком имела значительную отрицательную связь со всеми аспектами мотивации, (с) тревожность не только отрицательно сказывалась на учащих, но и предсказывала их успехи в изучении английского языка, и (д) между мотивацией к изучению английского языка и достижениями в этой области была выявлена значительная положительная корреляция. Из различных аспектов мотивации внутренняя и внешняя мотивация существенно предсказывали успеваемость учащихся.

Выводы: Результаты данного исследования подчеркивают значимость тревожности и мотивации в изучении второго языка (L2), а также необходимость разработки стратегий для снижения тревожности, повышения внутренней и внешней мотивации учащихся и укрепления их ожиданий в процессе преподавания и изучения L2. Это, в свою очередь, способствует лучшему пониманию тревожности, связанной с изучением иностранного языка, и мотивации в контексте L2, обогащая существующую литературу по данным вопросам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

тревожность на уроках английского языка, мотивация, достижения на английском языке, прогностический эффект

ВВЕДЕНИЕ

При всей сложности и многогранности процесса изучения второго языка (L2), отдельные факторы оказывают

значительное влияние как на сам процесс обучения, так и на его результаты (Dörnyei, 2005). Среди этих факторов языковая тревожность (foreign language anxiety, FLA) — распространенная не-

Для цитирования: Лю, М. & Ли, Т. (2024). Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на уроках английского языка на успеваемость китайских студентов-бакалавров по английскому языку как иностранному. *Journal of Language and Education*, 10(2), 84-95. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.16906>

Контакты:

Мэйхуа Лю,
liumeihua@mail.tsinghua.edu.cn

Получена: 17 марта 2023

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



гательная эмоция, испытываемая многими изучающими иностранный язык (Li, Dewaele & Jiang, 2019; Khalaf, 2016, 2017; Khalaf & Omara, 2022; Piniel & Albert, 2018). Мотивация — еще одна важная детерминанта, побуждающая учащихся активно развивать свои компетенции в области иностранного языка (Dörnyei, 1998; Gardner, 1985). Исследования постоянно демонстрируют сильную корреляцию между тревожностью и мотивацией, причем оба фактора взаимодействуют с другими переменными, что в совокупности влияет на результаты обучения иностранному языку (Alamer & Alrabai, 2022; Al-Hoorie, 2018; Li & Wei, 2023; Teimouri, Goetze & Plonsky, 2019; Zhang, 2019). Тем не менее, о сложном характере взаимосвязи между тревожностью и мотивацией к изучению иностранного языка свидетельствуют неоднозначные результаты, описанные в литературе на данную тему.

Несмотря на обширные исследования тревожности и мотивации при изучении иностранного языка, сложная природа этих вопросов в сочетании с разнообразием типов учащихся и контекстов обучения требует постоянного наблюдения (например, Dörnyei, 2005; Scovel, 1978). Большая часть существующих исследований мотивации к изучению иностранного языка основывается на мотивационных теориях, предложенных Gardner (1985; Tremblay & Gardner, 1995) или Dörnyei (2005, 2009). Однако существует заметный пробел в исследованиях, использующих альтернативные теоретические рамки, такие как теория ожидаемой ценности и теория самодетерминации (Alamer & Lee, 2019; Eccles & Wigfield, 2020). Несмотря на то, что многие исследования подтверждают взаимосвязь между FLA и мотивацией, комплексность этой взаимосвязи, на которую потенциально могут влиять различные показатели FLA и мотивации, подчеркивает необходимость дальнейших исследований.

Учитывая вышеперечисленные доводы, данное исследование, в основе которого лежит теория самодетерминации (Deci & Ryan, 1985), было направлено на изучение уровней и взаимосвязи языковой тревожности на занятиях по английскому языку и мотивации, а также их прогнозируемого влияния на успеваемость в английском языке среди студентов китайских университетов, изучающих английский язык как иностранный (EFL).

В работе ставится цель ответить на следующие исследовательские вопросы:

- (1) Каковы уровни тревожности, мотивации и успеваемости учащихся на уроках английского языка?
- (2) Насколько тревожность и мотивация учащихся на занятиях по английскому языку предсказывают их успеваемость?

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Тревожность при изучении иностранного языка

Тревожность определяется как «субъективное чувство напряжения, беспокойства, озабоченности и нервозности, связанное с возбуждением автономной нервной системы» (Spielberger & Gorsuch, 1983, p. 1). Эта сложная эмоция может быть разделена на различные типы, включая личностную тревожность и ситуативную или реактивную тревожность (Horwitz, Horwitz & Cope, 1986; Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970). В начале 1970-х гг., когда исследователи начали уделять внимание тревожности в контексте овладения вторым языком, они столкнулись с целым рядом разнообразных и порой противоречивых результатов, в основном из-за использования различных измерительных инструментов (Scovel, 1978). В связи с этим Scovel (1978) подчеркнул необходимость четкого определения типа исследуемой тревожности. Впоследствии был достигнут консенсус в отношении того, что языковая тревожность (FLA) — это реактивная тревожность, характеризующаяся «беспокойством и негативной эмоциональной реакцией, возникающей при изучении или использовании второго языка» (MacIntyre, 1999, p. 27).

После того как Horwitz et al. (1986) предложили понятие языковой тревожности в аудитории (foreign language classroom anxiety, FLCA), которая представляет собой «отдельную сложную конструкцию самовосприятия, убеждений, чувств и поведения, связанных с изучением языка на занятии и обусловленных спецификой процесса изучения языка» (с. 128), тревожность в процессе обучения иностранному языку в различных обстоятельствах получила освещение в исследованиях, проводившихся с помощью анкетирования, интервью, наблюдений, дневников и т. д. (Botes, Dewaele & Greiff, 2020; Chiang, 2010; Dewaele, Botes & Meftah, 2023; Dong, 2021; Dong, Liu & Yang, 2022; Gregersen, 2020; Horwitz et al., 1986; Li & Wei, 2023; Liu, 2022; MacIntyre & Gardner, 1994; Teimouri et al., 2019; Tsang and Dewaele, 2023; Zhang, 2019). Результаты этих исследований свидетельствуют о том, что тревожность испытывают многие изучающие иностранный язык, она преимущественно негативно влияет на обучение иностранному языку, разные факторы вызывают тревожность у изучающих иностранный язык, и FLA меняется с течением времени. Например, в метаанализе Botes et al. (2020) сообщается, что FLCA отрицательно коррелирует с пятью видами успеваемости учащихся (чтение, письмо, аудирование, говорение и общая успеваемость). Dong (2021) провел метаанализ исследований FLA у китайских студентов, изучающих английский язык как иностранный,

рассмотрел их успеваемость и обнаружил умеренную отрицательную корреляцию между этими двумя переменными. Liu и Xu (2021) проанализировали, как тревожность при аудировании на иностранном языке (FLLA) влияет на результаты экзамена по английскому языку для студентов китайских университетов и как уровень владения языком и пол обучающихся опосредуют влияние FLLA на результаты прохождения аудирования на английском языке. Они собрали данные по двум различным группам студентов в двух университетах Китая. Исследование показало, что результаты в значительной степени зависят от уровня владения английским языком, пола и FLLA (уровень навыков аудирования на английском языке), а также выявило, что в отдельности FLLA крайне негативно влияет на результаты тестирования студентов по английскому языку.

Strack et al. (2014) предположили, что, хотя тревога в целом подавляет, есть люди, которые, сталкиваясь с трудностями и испытывая тревожность, могут заставить себя прилагать больше усилий. Это подтверждается данными исследования дневников, проведенного Bailey (1983) при изучении французского языка как иностранного, и исследованиями Liu и Xiangming (2019), согласно которым тревожность иногда побуждает студентов учиться усерднее. Очевидно, что для лучшего понимания роли тревожности в изучении иностранного языка необходимы дополнительные исследования.

Мотивация к изучению иностранного языка

Мотивация часто рассматривается как многофакторный признак и привлекает все большее внимание исследователей с 1950-х г. (Gardner, 1985; Dörnyei, 2005, 2009; Yu, Peng & Lowie, 2022). Gardner (1985) представил социально-психологическую модель мотивации при изучении иностранного языка, выделив три основных компонента: усилия, затрачиваемые на достижение целей изучения языка, желание достичь этой цели и удовлетворение, получаемое от изучения языка. Далее в теории проводится различие между интегративной и инструментальной мотивацией. Интегративная мотивация — это «мотивация к изучению второго языка из-за положительного отношения к сообществу, говорящему на этом языке» (Gardner, 1985, p. 82), в то время как инструментальная мотивация подразумевает стремление получить практическую пользу и ценность от изучения второго языка.

Помимо публикации, посвященной теории самоопределения в мотивации при изучении иностранного языка, было проведено множество исследований на эту тему (Gardner, 1985; Masgoret & Gardner, 2003; Tremblay & Gardner, 1995). Работы свидетельствуют о том, что мотивация в значительной степени способствует изучению иностранного языка, учащиеся руководствуются различными мотивами при изучении второго и последующих иностранных языков, на мотивацию могут влиять различные факторы. Например,

Masgoret и Gardner (2003) провели метаанализ мотивации в изучении иностранного языка, подтвердив положительную связь между интегративной мотивацией и успеваемостью в изучении иностранного языка. Основываясь на этих результатах, Tremblay и Gardner (1995) добавили в социально-психологическую модель мотивации в изучении иностранного языка такие новые понятия, как цель, упорство и внимание, в результате чего была предложена социально-педагогическая модель мотивации к изучению иностранного языка.

Dörnyei (2005, 2009) включил понятие «Я» в структуру мотивации и предложил теорию самомотивации в изучении второго языка (L2 motivational self-system theory, L2MSS), основными элементами которой являются: «идеальное Я» на втором языке (L2), «должное Я» и опыт изучения языка. Взаимосвязь между тремя компонентами самомотивации и достижениями в освоении языка была подробно изучена после того, как за последние десять лет теория самомотивации постепенно стала «доминирующей основой» для исследований мотивации в освоении иностранного языка (например, Al-Hoorie, 2016, 2018; Li & Zhang, 2021). Например, в исследовании Moskovsky et al. (2016) были опрошены 360 студентов первого курса, не специализирующиеся на английском языке, из двух университетов Саудовской Аравии. Анкета включала вопросы о самомотивации. Учащиеся также сдали тест IELTS по чтению и письму. Результаты показали, что три компонента теории самомотивации положительно предсказали предполагаемые усилия студентов в обучении, но не были последовательно связаны с их результатами в тестах IELTS по чтению и письму. Al-Hoorie (2016) собрал данные 311 студентов мужского пола, изучающих иностранный язык в вузе в Саудовской Аравии, и обнаружил, что успеваемость студентов в изучении английского языка отрицательно коррелирует с их «должным Я» на иностранном языке и незначительно — с их идеальным «Я». Li и Zhang (2021) провели опрос 198 тибетских студентов из двух средних школ, где тибетский был языком обучения, а китайский — обязательным предметом. Полученные результаты выявили, что все три компонента теории самомотивации прямо или косвенно предсказывают предполагаемые усилия тибетских студентов по изучению китайского языка как второго языка, а также подтверждают, что «идеальное Я» для иностранного языка положительно, а «должное Я» отрицательно влияет на успехи учащихся в изучении иностранного языка. Al-Hoorie (2018) провел метаанализ 32 исследований самомотивации, которые охватывали 39 выборок и 32078 учащихся, и обнаружил, что все три компонента значительно предсказывают предполагаемые усилия учащихся и слабо предсказывают их достижения в изучении иностранного языка.

Среди различных предложенных теорий мотивации в эмпирических исследованиях для объяснения мотивации при изучении второго языка широко использовалась теория самоопределения (Deci & Ryan, 1985; Urhahne & Wijnia, 2023). Согласно этой теории, люди обладают врожденной способ-

ностью к самоорганизации, направленной на психологический рост, и нуждаются в благоприятных условиях для удовлетворения трех фундаментальных психологических потребностей: компетентности, взаимоотношениях с другими людьми и автономии. Согласно теории, мотивация подразделяется на три типа: внутренняя мотивация, внешняя мотивация и амотивация.

Внутренняя мотивация — это участие в действиях, вызванное внутренним интересом и удовольствием. Внешняя мотивация подразумевает выполнение действий для получения внешнего вознаграждения или избежания наказания. Амотивация характеризуется отсутствием воспринимаемой компетентности, ценности или интереса (Ryan & Deci, 2017). По сравнению с внешним давлением внутренняя мотивация обычно считается основной движущей силой поведения, ориентированного на непрерывное образование (Ryan & Deci, 2017). Исследования показали, что как внутренние, так и внешние цели могут предсказывать результаты обучения иностранному языку (Phan et al., 2020; Schmidt, Boraie & Kassabgy, 1996; Wang & Lee, 2019).

Основываясь на этих концепциях, Schmidt et al. (1996) предложили модель мотивации, включающую девять компонентов, в том числе внутреннюю и внешнюю ориентацию, ожидание успеха и т. д. Они также разработали опросник для определения уровня мотивации арабских студентов к изучению английского языка, состоящий из 50 пунктов. В результате факторного анализа было выделено семь показателей шкалы: 5 пунктов о внутренней мотивации, 15 пунктов о внешней мотивации, 5 пунктов о личных психологических потребностях, 9 пунктов об ожиданиях и локусе контроля, 4 пункта об установках, 6 пунктов о тревожности и 6 пунктов о мотивационной силе. Проведя анкетирование 152 студентов вьетнамских университетов с помощью этого опросника и других шкал, Phan et al. (2020) обнаружили, что участники в основном имеют внешнюю мотивацию, и поэтому посоветовали преподавателям развивать внутреннюю мотивацию студентов, делая изучение языка увлекательным и соответствующим их интересам и увлечениям.

Наряду с теорией самоопределения (Alamer & Almulhim, 2021; Alamer & Lee, 2019), в последние годы для объяснения мотивации к изучению иностранного языка и ее взаимосвязи с успеваемостью применялись и другие мотивационные теории, такие как теория ожидаемой ценности (Atkinson, 1957; Dong et al., 2022; Urhahne & Wijnia, 2023) и теория контроля и значимости эмоций достижения (Li & Wei, 2023). Например, Nagle (2021) использовал теорию ожидаемой ценности для изучения взаимосвязи между мотивацией, настойчивостью и успеваемостью изучающих испанский язык. В исследовании приняли участие 79 англоговорящих студентов колледжа, которые обучались на курсе испанского языка. Они заполнили опросник для определения мотивации по ожидаемой ценности, опыта изучения иностранного языка и готовности к общению в

классе, а также сдали итоговый экзамен по курсу. Исследование показало, что ожидание успеха в значительной степени предсказывает успеваемость на иностранном языке, а внутренняя ценность значимо коррелирует с упорством и мотивированным поведением учащихся. Для изучения взаимодействия убеждений, связанных с ожиданием ценности и тревожности в ситуациях академического общения в устной форме (academic oral communication, AOC), у китайских аспирантов, говорящих на двух языках, Liu и Dong (2021) собирали данные интервью и анкет в начале и в конце одного семестра. В исследовании участвовало 74 китайских аспиранта, изучающих английский язык. Исследование показало, что от трети до половины участников испытывали тревогу по поводу AOC и имели заниженные ожидания по поводу AOC, более половины из них имели высокие достижения, чувствовали внутреннюю ценность, полезность и значимость AOC на английском языке.

Несмотря на то, что в последние десятилетия число таких исследований растет, они имеют ограничения, поскольку большинство исследований мотивации опираются на модель мотивации в изучении иностранного языка, предложенную Gardner (1985) или L2MSS, разработанную Dörnyei (2005, 2009). Как считают Dörnyei и Ushioda (2021), «ни одна теория мотивации не может охватить всю полноту картины» (стр. 9). Поэтому необходимы дополнительные исследования, чтобы изучить мотивацию к изучению иностранного языка с различных точек зрения и обеспечить более полное понимание мотивации в обучении иностранному языку.

Взаимосвязь между языковой тревожностью и мотивацией

Взаимосвязь между FLA и мотивацией обсуждается уже давно. Согласно гипотезе аффективного фильтра (Krashen, 1985), если учащиеся высоко мотивированы и менее тревожны, то эффект фильтрации будет слабее, и это в свою очередь приведет к лучшим результатам обучения. Последующие исследования показали, что FLA и мотивация взаимодействуют друг с другом и различными факторами, влияя на изучение второго/иностранного языка, а также, что их связь с результатами обучения второму/иностранному языку определяется такими характеристиками, как возраст, пол, уровень образования, мотивация, использование стратегий и т. д. (например, Dong et al., 2022; Gardner, 1985; Liu & Xu, 2021; Teimouri et al., 2019; Zhang, 2019). Например, Dong et al. (2022) выявили отрицательную корреляцию между FLA и мотивацией к изучению иностранного языка; Tahmouresi и Papi (2021) обнаружили, что тревожность студентов иранских университетов при письме на иностранном языке положительно влияла на их мотивацию к письму, но отрицательно — на их успеваемость. Alamer и Almulhim (2021) выявили, что контролируемая мотивация студентов из Саудовской Аравии, изучающих английский язык, положительно предсказывала их общую языковую тревожность.

Wu и Lin (2014) обнаружили, что мотивация студентов тайваньских университетов при изучении иностранного языка отрицательно коррелирует с тревожностью, а тревожность опосредует связь между мотивацией и успеваемостью. В лонгитюдном исследовании Liu и Dong (2021) было показано, что негативные ожидания предсказывали тревогу по поводу АОС в первой временной точке, а ожидания, внутренняя ценность и затраты в значительной степени предсказывали ее во второй временной точке. Pan и Zhang (2021) опросили 55 китайских студентов, изучающих английский язык, и обнаружили, что их FLA проявляет незначительную корреляцию с их «идеальным Я» на иностранном языке, но значительно коррелирует с их «должным Я» на иностранном языке и мотивированным поведением.

Обзор литературы показывает, что языковая тревожность и мотивация действительно связаны друг с другом, хотя результаты исследований не всегда совпадают. Эта непоследовательность может быть связана с использованием в исследованиях различных показателей тревожности и мотивации, что подтверждает необходимость продолжения изучения их взаимосвязи.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участники

Большинство студентов китайских вузов проходят обязательную программу изучения английского языка на первом и втором курсах, а на третьем и четвертом курсах у них есть возможность записаться на курс углубленного изучения английского языка. Для привлечения максимального количества участников в данном исследовании использовалась случайная выборка. Ссылка на анкеты, используемые в этой работе, была создана на платформе для сбора данных в Китае Wenjuanxing и распространена среди абитуриентов университетов Пекина.

В результате выборки был отобран 571 участник (238 мужского и 333 женского пола) из различных университетов Пекина. Возраст участников варьировался от 18 до 26 лет ($M = 20,18$, $SD = 1,57$). Среди респондентов было 154 первокурсника, 254 второкурсника, 105 учащихся третьего курса и 58 четверокурсников. Кроме того, 279 (48,86 %) студентов обучались инженерной специальности, 276 (48,34 %) — гуманитарным и социальным наукам, а 16 (2,80 %) — естественным наукам.

Инструментарий исследования

Анкета, использованная в данном исследовании, охватывала четыре аспекта: демографическую информацию, уровень успеваемости по английскому языку, тревожность на занятиях по английскому языку и мотивацию. Опросники тревожности и мотивации были адаптированы из существующей литературы (Gardner, 1985; Schmidt et al., 1996) и

оценивались по пятибалльной шкале Лайкерта (1 = категорически не согласен, 2 = не согласен, 3 = не определился, 4 = согласен и 5 = полностью согласен).

Анкета для сбора исходной информации

Для получения исходной информации, такой как возраст, пол, класс, учебная специализация и время, затрачиваемое на изучение английского языка в день, использовался опросник о демографической информации.

Успеваемость по английскому языку

Успеваемость студентов по английскому языку определялась по результатам их тестов по английскому языку и собственному оцениванию. Участников попросили сообщить свои баллы по недавно пройденным тестам по английскому языку, которые затем были стандартизированы по шкале от 1 до 100. Их также попросили самостоятельно оценить свой общий уровень владения английским языком по шкале от 1 (очень плохо) до 10 (как родной).

Шкала тревожности на уроках английского языка

Шкала тревожности на занятиях по английскому языку (English Classroom Anxiety Scale, ECAS), состоящая из восьми пунктов, была разработана на основе Шкалы тревожности на занятиях по французскому языку, предложенной Gardner (1985). Шкала ECAS, предназначенная для измерения тревожности студентов на уроках английского, продемонстрировала высокую надежность в настоящем исследовании (альфа Кронбаха $\alpha = .77$), так же, как и оригинальная шкала (Gardner & MacIntyre, 1993). Данная шкала была выбрана, поскольку она была короткой, одномерной и соответствовала целям настоящего исследования. Кроме того, использование коротких опросников позволяет сократить время на заполнение анкеты и включить в опросник большее количество шкал (Heene et al., 2014).

Шкала мотивации к изучению английского языка

Шкала мотивации к изучению английского языка, использованная в данном исследовании, была основана на шкале мотивации к изучению иностранных языков в работе Schmidt et al. (1996) и состояла из 35 пунктов ($\alpha = .86$) (English Learning Motivation Scale, ELMS). Чтобы лучше соответствовать настоящему исследованию, были внесены три изменения: а) слово «Египет» было заменено на «Китай»; б) в измерение внешней мотивации был добавлен новый пункт «Я изучаю английский, потому что хочу учиться за границей»; в) пункты, касающиеся установок, тревожности и силы мотивации, были исключены. Окончательный вариант ELMS состоял из 35 пунктов и охватывал четыре измерения:

- 1) внутренняя мотивация ($\alpha = .79$), например, «Мне очень нравится изучать английский язык», 5 пунктов;

- 2) внешняя мотивация ($a = .78$), например, «Английский язык важен для меня, потому что он расширит мой кругозор», 16 пунктов;
- 3) личные психологические цели ($a = .62$), например, «Я действительно хочу знать английский язык лучше, чем раньше», 5 пунктов;
- 4) компоненты ожидания/контроля ($a = .57$), например, «Этот курс английского языка обязательно поможет мне улучшить свой английский», 9 пунктов.

Сбор и анализ данных

Исследование было одобрено научно-исследовательским комитетом факультета. Все пункты анкеты были переведены на китайский язык и затем переведены обратно на английский, перепроверены исследователями, после чего были распространены среди студентов онлайн вместе с формой согласия в середине семестра, когда проводились различные тесты по английскому языку (например, промежуточная аттестация по курсу, тест по английскому языку в вузе на уровне 4 и 6 (bands 4 & 6), TOFEL, IELTS и т. д.). Участие в исследовании было добровольным. В итоге была получена 651 анкета, из которых для дальнейшего анализа была пригодна 571 анкета.

Для удаления «недостающих» и аномальных данных, оценки надежности шкал и проведения ряда анализов, в том числе описательной статистики, корреляционного анализа и множественного пошагового регрессионного анализа, использовалась программа SPSS 27.0.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Уровни тревожности, мотивации и успеваемости на занятиях английским языком

Для изучения уровней тревожности, мотивации и успеваемости студентов на уроках английского языка были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения (standard deviation, SD) по шкалам. Результаты представлены в Таблице 1, из которой видно, что все показатели имеют нормальное распределение. Как указано в Таблице 1, участники набрали 2,89 балла ($SD = .71$) по шкале ECAS, то есть ниже среднего значения шкалы 3, что говорит о низком или среднем уровне тревожности на уроках английского языка. Между тем, участники набрали 3,10 ($SD = .84$) по внутренней мотивации (intrinsic motivation, IM), 3,14 ($SD = .51$) по внешней мотивации (extrinsic motivation, EM), 3,40 ($SD = .66$) по личным целям (personal goals, PG) и 2,98 ($SD = .46$) по ожиданиям/контролю (expectancy/control, EC), то есть выше или примерно на уровне среднего значения 3, что указывает на средний уровень внутренней мотивации, внешней мотивации, личных целей и ожиданий/контроля при изучении английского языка.

В Таблице 1 также показано, что средний тестовый балл участников составил 71,91 ($SD = 9,91$), а средний балл самостоятельной оценки общего уровня владения английским языком — 5,72 ($SD = 1,92$), что указывает на то, что респонденты в целом владеют языком на среднем уровне.

Взаимосвязь между тревожностью и мотивацией на уроках английского языка

Как показано в Таблице 1, ECAS отрицательно коррелировал со шкалами ELMS ($r = -0,10 \sim 0,52$, $p < 0,05$), что свидетельствует о том, что студенты, испытывающие повышенную тревожность на занятиях по английскому языку, в целом менее мотивированы к его изучению по причинам внутренней и внешней мотивации или личных целей, а также имеют более низкие ожидания/контроль в отношении изучения английского языка. Более того, ECAS отрицательно коррелировал с результатами стандартизированных тестов (STS) ($r = -0,22$, $p \leq 0,01$) и собственной оценкой общего уровня владения английским языком (self-rated overall English proficiency, SOEP) ($r = -0,38$, $p \leq 0,01$), это означает, что у тревожных респондентов, как правило, были более низкие достижения в английском языке.

Между тем, показатели IM, EM и PG были в целом положительно связаны с STS ($r = 0,15 \sim 0,26$, $p \leq 0,01$) и SOEP ($r = 0,24 \sim 0,43$, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о том, что более мотивированные студенты имеют более высокую успеваемость по английскому языку. Примечательно, что EC не был значимо связан с STS или SOEP.

В Таблице 1 также отмечена положительная корреляция между STS и SOEP ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$), то есть респонденты, получившие более высокий балл за тест по английскому языку, оценивают свой общий уровень владения английским языком выше.

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации на занятиях английским языком на успеваемость

Для изучения прогнозируемого влияния тревожности и мотивации на успеваемость студентов по английскому языку был проведен множественный пошаговый регрессионный анализ, в котором шкалы ECAS и ELMS выступали в качестве независимых переменных, а STS и SOEP — в качестве зависимых переменных. Результаты представлены в Таблице 2.

Как показано в Таблице 2, регрессионный анализ дал две модели для STS, которые показывают, что IM (внутренняя мотивация) и ECAS (шкала тревожности на занятиях английским языком) оказались сильными предикторами для результатов стандартизированного теста (STS) студентов. А именно, IM ($\beta = 0,199$, $t = 4,227$, $p = 0,000$) положительно и ECAS ($\beta = -0,18$, $t = -2,496$, $p = 0,013$) отрицательно предска-

зывали результаты тестирования участников, со средним эффектом, но ближе к нижнему значению.

В Таблице 2 приведены результаты регрессионного анализа трех моделей для SOEP, которые показывают, что IM, ECAS и EM (внешняя мотивация) являются мощными предикторами для самостоятельной оценки общего уровня владения английским языком (SOEP) студентов. Так, IM ($\beta = 0,294, t = 6,703, p = 0,000$) и EM ($\beta = 0,106, t = 2,711, p = 0,007$) положительно, а ECAS ($\beta = -0,200, t = -4,583, p = 0,000$) отрицательно предсказывали собственную оценку уровня владения английским языком, со средним эффектом, но ближе к верхнему значению.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Данное исследование не только показало, что шкала тревожности на занятиях по английскому языку и шкала мотивации к изучению английского языка обладают высокой надежностью, но и то, что они отрицательно коррелируют друг с другом, о чем говорится в аналогичных исследованиях (Dong et al., 2022; Pan & Zhang, 2021; Wu et al., 2022). Тем не менее, поскольку некоторые исследования показали

неоднозначные результаты (Liu & Dong, 2021; Pan & Zhang, 2021), необходимы дополнительные исследования, чтобы лучше понять связь этих двух факторов и изучить причины, которые могут повлиять на эту связь.

Уровни тревожности, мотивации и успеваемости учащихся на уроках английского языка

Статистический анализ показал, что участники имели низкий или средний уровень тревожности на занятиях по английскому языку (среднее значение = 2,89), что согласуется с результатами исследований Liu (2022) и Wu et al. (2022), в которых участвовали китайские студенты, изучающие английский язык в университетах, и исследованием Tsang и Dewaele (2023), в котором принимали участие учащиеся младших возрастов из Гонконга. Одной из возможных причин могло стать то, что китайские студенты стали лучше осваивать английский язык, поскольку в последние десятилетия актуальность владения английским языком значительно возросла и появилось больше возможностей для его изучения и применения.

Таблица 1

Средние значения и стандартные отклонения, а также корреляции между шкалами ECAS и ELMS (N = 571)

	Среднее	SD	Асимметрия	ECAS	IM	EM	PG	EC	STS	SOEP
ECAS	2.89	.71	1.81	1						
IM	3.10	.84	-.119	-.52**	1					
EM	3.14	.51	.014	-.28**	.30**	1				
PG	3.40	.66	-.190	-.28**	.32**	.66**	1			
EC	2.98	.46	.310	-.10*	.11**	.49**	.46**	1		
STS	71.91	9.91	-.094	-.22**	.26**	.08	.15**	-.01	1	
SOEP	5.72	1.92	-.413	-.38**	.43**	.25**	.24**	.06	.41**	1

Примечание. * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; ECAS — шкала тревожности на занятиях по английскому языку; IM — внутренняя мотивация, EM — внешняя мотивация, PG — личные цели, EC — ожидания/контроль, STS — результаты стандартизированных тестов, SOEP — самостоятельная оценка общего уровня владения английским языком; коэффициент детерминации: низкий — $r \leq 0,1$; средний — $r = 0,3$; высокий — $r \geq 0,5$ (Cohen, 1988).

Таблица 2

Коэффициенты множественной регрессии и значимость предикторов для успеваемости студентов по английскому языку (N = 571)

Предиктор	1. STS				
	β	t	p	VIF	f ² Коэна
IM	.199	4.227**	.000	1.369	.071
ECAS	-.118	-2.496*	.013	1.369	.081
Предиктор	2. SOEP				
	β	t	p	VIF	f ² Коэна
IM	.294	6.703**	.000	1.421	.225
ECAS	-.200	-4.583**	.000	1.402	.277
EM	.106	2.711**	.007	1.127	.291

Примечание. * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; Размер эффекта f² Коэна: малый = $f^2 \leq 0,02$; средний = $f^2 = 0,15$; большой = $f^2 \geq 0,35$ (Cohen, 1988)

Важную роль в оценке преподавания и поощрении преподавателей в китайских университетах играют обязательные отзывы студентов, которые они представляют в конце каждого семестра. Таким образом преподаватели получают важный источник для осмысления своей деятельности и внесения соответствующих корректировок. Возможно, преподаватели осознают влияние тревожности на изучение английского языка студентами и применяют различные стратегии обучения для ее снижения. Тем не менее, более высокий уровень тревожности (среднее значение = 3,00 ~ 3,40) был обнаружен в других исследованиях в аналогичных условиях (Jiang & Dewaele, 2019; Pan & Zhang, 2021; Su, 2022; Wang & Li, 2022). Это может быть связано с различиями в проведении исследований и с составом групп. Например, в исследованиях Jiang and Dewaele (2019) и Wang and Li (2022) участвовали студенты-первокурсники одного китайского университета, а в исследовании Su (2022) — второкурсники со средним и низким уровнем владения английским языком. В настоящем исследовании, в отличие от предыдущих, участвовали студенты, обучающиеся на разных курсах университетов Пекина, изучающие английский язык на среднем уровне. Таким образом, на уровень тревожности, испытываемой изучающими иностранный язык могут влиять различные факторы (Jiang & Dewaele, 2019). Это также может объяснить тот факт, что иностранные студенты испытывали низкий уровень тревожности (среднее значение = 2,75), что зафиксировано в исследовании Dewaele и MacIntyre (2014). Сказанное подтверждает необходимость постоянного исследования языковой тревожности.

Кроме того, исследование показало, что у участников был средний уровень личных целей (PG), IM (внутренней мотивации), EM (внешней мотивации) и ожиданий/контроля в изучении английского языка (EC) (среднее = 2,98-3,40), что указывает на общую (высокую) мотивацию к изучению английского языка. Результаты по IM и EM были схожи с данными многих существующих исследований (Schmidt et al., 1996; Zhang, 2019), в то время как исследований по личным целям учащихся в изучении иностранного языка не так много. Кроме того, относительно низкий уровень ожиданий/контроля респондентов частично согласуется с выводами Dong et al. (2022) о том, что китайские старшеклассники «менее мотивированы ожиданиями» при изучении английского языка (р. 9). Однако этот вопрос нуждается в дальнейшем рассмотрении.

Анализ результатов стандартизированных тестов и собственных оценок показал, что участники определяют свой уровень знания английского языка как средний, что показано в работе Dewaele и Li (2022). Возможно, это объясняется тем, что студенты проявили скромность и недооценили свой уровень владения английским языком, поскольку скромность — одна из ключевых ценностей в китайской культуре.

Прогнозируемое влияние тревожности и мотивации во время занятий по английскому языку

Корреляционный анализ выявил значительную отрицательную корреляцию между ECAS, STS и SOEP. Регрессионный анализ показал, что ECAS отрицательно влияет на результаты тестирования и собственную оценку общего уровня владения английским языком. Полученные результаты свидетельствуют о том, что тревожность на занятиях по английскому языку является мощным предиктором успеваемости. Более высокий уровень тревожности в аудитории может мешать студентам хорошо выполнять тесты и правильно оценивать свой уровень владения иностранным языком, что подтверждают выводы исследований (Botes et al., 2020; Dewaele et al., 2023; Dong et al., 2022; Li & Wei, 2023; Teimouri et al., 2019; Tsang & Dewaele, 2023; Wu et al., 2022). По мнению Dörnyei (2005), учащиеся могут часто испытывать негативные эмоции, такие как тревожность, из-за опасений получить отрицательную оценку. Таким образом, FLA может оказывать негативное влияние на все этапы процесса обучения иностранному языку (MacIntyre & Gardner, 1994). Дискомфорт у учащихся при изучении иностранного языка может привести к отсутствию уверенности, затягиванию процесса обучения, снижению его эффективности и даже отказу от него (Liu & Xiangming, 2019). Следовательно, необходимы исследования, направленные на изучение стратегий, помогающих учащимся снизить уровень тревожности при изучении иностранного языка (Toyama & Yamazaki, 2021).

Одновременно корреляционный анализ выявил значимые положительные корреляции между шкалами ELMS и STS и SOEP. Регрессионный анализ показал, что внутренняя мотивация положительно предсказывает STS и SOEP студентов, а внешняя мотивация положительно предсказывает SOEP. Эти результаты позволяют сделать вывод, что мотивация также является мощным предиктором успеваемости студентов по английскому языку, о чем свидетельствуют выводы многих других исследований (Alamer & Lee, 2019; Al-Hoorie, 2018; Dong et al., 2022; Gardner, 1985; Li & Zhang, 2021; Liu & Dong, 2021). Данные результаты также подтверждают идею о том, что по сравнению с внешним влиянием внутренняя мотивация может быть основной мотивацией поведения в процессе обучения и может предсказывать положительные результаты обучения иностранному языку на разных уровнях образования и в разных культурных контекстах (Ryan & Deci, 2017). Это может быть связано с тем, что студенты, имеющие внутреннюю мотивацию, как правило, более старательны.

Хотя личная цель участников не была значимым предиктором их успехов в изучении английского языка, она положительно коррелировала с STS и SOEP. Согласно теориям,

связанным с целями, существуют различные типы целей мотивации, такие как цель освоения, цель достижения результатов, цель приближения к результатам и цель избегания результатов (MacIntyre & Serroul, 2015). Возможное объяснение незначительного прогнозируемого влияния целей заключается в том, что в данном исследовании было использовано только пять пунктов для оценки общих личных целей участников в изучении английского языка, и они могли не отразить всю значимость их целей.

В настоящем исследовании также было обнаружено, что фактор ожидание/контроль не имеет значительной корреляции с успеваемостью участников по английскому языку и не предсказывает ее, что отличается от результатов, полученных в работе Dong et al. (2022). Ожидания — это личные убеждения человека относительно своих способностей, эффективности, успехов или неудач при выполнении задания, а также чувство контроля над результатами (Eccles et al., 1983). Если студенты верят, что они могут контролировать свои успехи и неудачи в учебе, они могут ожидать, что добьются успехов в образовании (Findley & Cooper, 1983). В целом, ожидания, формируемые у изучающих иностранный язык, «имеют важное мотивационное значение, поскольку позволяют предвидеть и воспринимать результаты, которые следуют за определенным поведением» (Tremblay & Gardner, 1995, p. 507). Студенты с высоким ожиданием успеха в выполнении определенных задач, таких как завершение языкового курса, с большей вероятностью будут дольше заниматься, несмотря на трудности, в то время как учащиеся с меньшими ожиданиями могут ограничивать свой потенциал (Pintrich, 1988). Таким образом, выявленная в настоящем исследовании незначительная взаимосвязь между ожиданиями/контролем и успехами в изучении английского языка заслуживает внимания и дальнейшего изучения.

Ограничения исследования

В данном исследовании есть ряд ограничений. Во-первых, результаты стандартизированных тестов, использовавшихся в исследовании, могут неточно отражать достижения студентов в английском языке из-за различий в целях тестирования, структуре содержания и уровне сложности. Например, экзамены IELTS и TOEFL обычно более сложные по сравнению с школьными экзаменами. Кроме того, самостоятельная оценка уровня владения иностранным языком может быть ненадежной, поскольку студенты могут недооценивать свои способности. Для повышения надежности и валидности будущих исследований следует использовать стандартизированный тест для измерения уровня владения иностранным языком.

Во-вторых, поскольку данное исследование было проведено методом поперечных срезов, оно не позволило проанализировать, как тревожность и мотивация меняются с течением времени. Влияние тревожности и мотивации на изучение иностранного языка динамично, а не статично,

поэтому необходимы лонгитюдные исследования, чтобы изучить текущие изменения языковой тревожности, мотивации и их влияния на изучение иностранного языка.

Кроме того, данное исследование было сосредоточено исключительно на взаимодействии тревожности и мотивации и их прогнозируемом влиянии на успеваемость студентов по английскому языку без учета других потенциально значимых переменных. В будущих исследованиях следует изучить дополнительные переменные, такие как пол, возраст и уровень владения иностранным языком, чтобы обеспечить более полное понимание их взаимосвязей. Более широкий подход позволит глубже понять сложные зависимости, влияющие на результаты обучения иностранному языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило сделать несколько важных выводов относительно уровней тревожности и мотивации, их взаимосвязей, а также их прогнозируемого влияния на успеваемость по английскому языку среди китайских студентов, изучающих английский язык. Результаты, которые были в значительной степени ожидаемы и частично отражены в существующей литературе, подчеркивают актуальность использования теории самоопределения и специальных мер для оценки тревожности и мотивации в изучении иностранного языка. Следовательно, данная работа вносит вклад в более широкое понимание языковой тревожности и мотивации к изучению иностранного языка.

Полученные результаты свидетельствуют о динамичной и сложной природе тревожности и мотивации, подчеркивают их роль в процессе изучения иностранного языка, показывают значимость теории самоопределения как психологического конструкта. Решение проблем снижения уровня тревожности, повышения мотивации к изучению второго языка требует от преподавателей нового подхода. Во-первых, следует рассмотреть возможность использования в классе стратегий, основанных на позитивной психологии, чтобы уменьшить тревожность студентов и усилить их положительные эмоции. Полезными могут быть некоторые психологические техники, к примеру, рефлексия, демонстрация эмпатии. Во-вторых, удовлетворение психологических потребностей учащихся путем немедленной и конструктивной обратной связи может повысить как внутреннюю, так и внешнюю мотивацию. Наконец, внедрение цифровых технологий в процесс обучения дает значительные преимущества в плане повышения уровня знаний и вовлечения студентов.

Чтобы подтвердить результаты данного исследования, необходимо провести дополнительные эмпирические исследования, основанные на теории самоопределения. В будущих исследованиях следует изучить взаимосвязь между языковой тревожностью, внутренней и внешней мотивацией, личными психологическими целями и компонента-

ми ожидание/контроль в связи с изучением иностранного языка. Кроме того, исследования должны быть направлены на разработку и тестирование стратегий, ориентированных на снижение тревожности учащихся и повышение их мотивации к изучению второго языка.

ВКЛАД АВТОРОВ

Мэйхуа Лю: разработка концепции, разработка методологии, рецензирование и редактирование

Тяньхао Ли: формальный анализ, написание черновика рукописи, рецензирование и редактирование

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Alamer, A., & Almulhim, F. (2021). The interrelation between language anxiety and self-determined motivation; A mixed methods approach. *Frontiers in Education*, 6, 618655. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.618655>
- Alamer, A., & Alrabai, F. (2022). The causal relationship between learner motivation and language achievement: New dynamic perspective. *Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1093/applin/amac035>
- Alamer, A., & Lee, J. (2019). A motivational process model explaining L2 Saudi students' achievement of English. *System*, 87, 102133. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102133>
- Al-Hoorie, A. H. (2016). Unconscious motivation. Part II: Implicit attitudes and L2 achievement. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(4), 619–649. <https://doi.org/10.14746/ssl.2016.6.4.4>
- Al-Hoorie, A. H. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(4), 721–754. <https://doi.org/10.14746/ssl.2018.8.4.2>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359–372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Bailey, K. M. (1983). Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the dairy studies. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Classroom oriented research in second language acquisition* (pp. 67–103). Newbury House.
- Botes, E., Dewaele, J. M., & Greiff, S. (2020). The foreign language classroom anxiety scale and academic achievement: An overview of the prevailing literature and a meta-analysis. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(1), 26–56. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/1/3>
- Chiang, Y.-N. (2010). Foreign language anxiety and student interpreters learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta*, 55(3), 589–601. <https://doi.org/10.7202/045079ar>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Dewaele, J. M., Botes, E., & Meftah, R. (2023). A three-body problem: The effects of foreign language anxiety, enjoyment, and boredom on academic achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 43, 7–22. <https://doi.org/10.1017/S0267190523000016>
- Dewaele, J., & Li, C. (2022). Foreign language enjoyment and anxiety: Associations with general and domain-specific English achievement. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 45(1), 32–48. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2022-0104>
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssl.2014.4.2.5>
- Dong, L. (2021). A meta-analysis on Chinese EFL learners' foreign language anxiety and foreign language learning outcomes. *Foreign Language World*, 01, 54–61.
- Dong, L., Liu, M., & Yang, F. (2022). The relationship between foreign language classroom anxiety, enjoyment, and expectancy-value motivation and their predictive effects on Chinese high school students' self-rated foreign language proficiency. *Frontiers in Psychology*, 13, 860603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.860603>
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.). Routledge.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). W. H. Freeman.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(2), 419–427. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.2.419>
- Gardner, R. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & MacIntyre, P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157–194. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1992.tb00714.x>
- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(1), 67–87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>
- Heene, M., Bollmann, S., & Bühner, M. (2014). Much ado about nothing, or much to do about something? *Journal of Individual Differences*, 35(4), 245–249. <https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000146>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jiang, Y., & Dewaele, J.-M. (2019). How unique is the foreign language classroom enjoyment and anxiety of Chinese EFL learners? *System*, 82, 13–25. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.017>
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Khalaf, M. A. (2016). Confirmatory factor analysis of English learning anxiety scale (ELLAS) in the Egyptian context. *International Educational E-Journal*, 5(2), 1–11.
- Khalaf, M.A. (2017). English language anxiety: Development and validation of a brief measure. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 4(2), 42–53. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2017.02.005>
- Khalaf, M. A., & Omara, E. M. N. (2022). Rasch analysis and differential item functioning of English language anxiety scale (ELAS) across sex in Egyptian context. *BMC Psychology*, 10(1), 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00955-w>
- Li, C., Dewaele, J.-M., & Jiang, G. (2019). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485–510. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>
- Li, C., & Wei, L. (2023). Anxiety, enjoyment, and boredom in language learning amongst junior secondary students in rural China: How do they contribute to L2 achievement? *Studies in Second Language Acquisition*, 45, 93–108. <https://doi.org/10.1017/S0272263122000031>
- Li, M., & Zhang, L. (2021). Tibetan CSL learners' L2 motivational self system and L2 achievement. *System*, 97, 102436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102436>
- Liu, M. (2022). Foreign language classroom anxiety, gender, discipline, and English test performance: A cross-lagged regression study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 205–215. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00550-w>
- Liu, M., & Dong, L. (2021). The interaction of expectancy-value beliefs and academic oral communication anxiety in bilingual Chinese postgraduate students. In X. Jiang (Ed.), *Multilingualism* (pp. 1–20). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.98181>
- Liu, M., & Xiangming, Li. (2019). Changes in and effects of anxiety on English test performance in Chinese postgraduate EFL classrooms. *Education Research International*, 2019, 7213925. <https://doi.org/10.1155/2019/7213925>
- Liu, M., & Xu, H. (2021). Testing effects of foreign language listening anxiety on Chinese university students' English listening test performance. *Frontiers in Psychology*, 12, 701926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701926>
- MacIntyre, P. D. (1999). Language anxiety: A review of the research for language teachers. In D. J. Young (ed.), *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere* (pp. 24–45). Mc Graw-Hill.
- MacIntyre, P., & Gardner, R. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>
- MacIntyre, P. D., & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 109–138). Multilingual Matters.
- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(S1), 167–210. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00212>
- Moskovsky, C., Assulaimani, T. Racheva, S., & Harkins, J. (2016). The L2 motivational self system and L2 achievement: A study of Saudi EFL learners. *The Modern Language Journal*, 100, 641–654. <https://doi.org/10.1111/modl.12340>

- Nagle, C. (2021). Using expectancy value theory to understand motivation, persistence, and achievement in university-level foreign language learning. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1238–1256. <https://doi.org/10.1111/flan.12569>
- Pan, C., & Zhang, X. (2021). A longitudinal study of foreign language anxiety and enjoyment. *Language Teaching Research*, 1, 1–24. <https://doi.org/10.1177/1362168821993341>
- Phan, T. M. U., Ly, T. T., Nguyen, T. T. H., & Nguyen, N. M. L. (2020). The relationship between learning strategy use in English and motivation of students at a college in Can Tho city, Vietnam. *European Journal of English Language Teaching*, 6(1), 130–200. <https://doi.org/10.46827/ejel.v6i1.3374>
- Piniel, K., & Albert, A. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.6>
- Pintrich, P. R. (1988). A process-oriented view of student motivation and cognition. In J. S. Stark & L. Mets (Eds.), *Improving teaching and learning through research. New directions for institutional research* (pp. 55–70). Jossey-Bass.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publications.
- Schmidt, R., Boraie, D., & Kassabgy, O. (1996). Foreign language motivation: Internal structure and external connections. In R. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century*. (Technical Report #11, pp. 9–70). University of Hawaii.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Spielberger, C. D., & Gorsuch, R. L. (1983). *Manual for state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Consulting Psychologists Press.
- Spielberger, C., Gorsuch, R. L., & Lushene, R. E. (1970). *The state-trait anxiety inventory: Test manual*. Consulting Psychologist Press.
- Strack, J., Lopes, P. N., & Esteves, F. (2014). Will you thrive under pressure or burn out? Linking anxiety motivation and emotional exhaustion. *Cognition and Emotion*, 29(4), 578–591. <https://doi.org/10.1080/02699931.2014.922934>
- Su, H. (2022). Foreign language enjoyment and classroom anxiety of Chinese EFL learners with intermediate and low English proficiency. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(1), 101–109. <https://doi.org/10.17507/jltr.1301.12>
- Tahmouresi, S., & Papi, M. (2021). Future selves, enjoyment and anxiety as predictors of L2 writing achievement. *Journal of Second Language Writing*, 53, 100837. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100837>
- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(2), 363–387. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021a). Anxiety reduction sessions in foreign language classrooms. *The Language Learning Journal*, 49(3), 330–342. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1598474>
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2021b). Classroom interventions and foreign language anxiety: A systematic review with narrative approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 614184. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.614184>
- Tremblay, P. F., & Gardner, R. C. (1995). Expanding the motivation construct in language learning. *Modern Language Journal*, 79(4), 505–518. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05451.x>
- Tsang, A. & Dewaele, J. (2023). The relationships between young FL learners' classroom emotions (anxiety, boredom, & enjoyment), engagement, and FL proficiency. *Applied Linguistics Review*. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0077>.
- Urhahne, D., & Wijnia, L. (2023). Theories of motivation in education: an integrative framework. *Educational Psychological Review*, 35, 45. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09767-9>
- Wang, S., & Lee, C.-I. (2019). The gap between teachers' and students' perceptions of motivation in Chinese EFL classrooms: A study based on self-determination theory and the 5Ts framework. *The Journal of Asia TEFL*, 16(4), 1084–1102. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2019.16.4.2.1084>
- Wang, X., & Li, Y. (2022). The predictive effects of foreign language enjoyment, anxiety, and boredom on general and domain-specific English achievement in online English classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, 1050226. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1050226>
- Wu, C. P., & Lin, H. J. (2014). Anxiety about speaking a foreign language as a mediator of the relation between motivation and willingness to communicate. *Perceptual and Motor Skills*, 119(3), 785–798. <https://doi.org/10.2466/22.pms.119c32z7>
- Wu, X., Yang, H., Liu, J., & Liu, Z. (2022). English use anxiety, motivation, self-efficacy, and their predictive effects on Chinese top university students' English achievements. *Frontiers in Psychology*, 13, 953600. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953600>
- Yu, H., Peng, H., & Lowie, W. (2022). Dynamics of language learning motivation and emotions: A parallel-process growth mixture modeling approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 899400. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.899400>
- Zhang, X. (2019). Foreign language anxiety and foreign language performance. *Modern Language Journal*, 103(4), 763–781. <https://doi.org/10.1111/modl.12590>

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.19924>

Эффективность понимания прочитанного импульсивными и рефлексивными студентами изучающими английский язык: влияние трех методов чтения

Марджон Мойинвазири 

Нахский институт образования, Эдмонтон, Альберта, Канада

АННОТАЦИЯ

Введение: Исследование влияния различных методов чтения, включая чтение вслух, чтение про себя и относительно малоизученный метод субвокализации, на способность понимания у изучающих язык с различными когнитивными стилями, такими как рефлексивные и импульсивные учащиеся, может значительно улучшить понимание того, как эти методы чтения улучшают понимание в разных когнитивных стилях.

Цель: Изучить роль трех методов чтения, включая чтение вслух, про себя и субвокализацию, на эффективность понимания группы изучающих английский язык как иностранный (EFL), учитывая когнитивные стили импульсивности и рефлексивности.

Метод: В данном исследовании участвовали 60 учениц первого класса старшей школы, отобранных с использованием целенаправленной выборки. Исследование применяло сбалансированный квазиэкспериментальный дизайн с тремя методами обработки и изучало влияние различных подходов к чтению на эффективность чтения у импульсивных и рефлексивных учащихся. Импульсивность и рефлексивность участников определялись с помощью опросника импульсивности Айзенка (I.7).

Результаты: Результаты показали, что все участники, как рефлексивные, так и импульсивные, продемонстрировали лучшее понимание с помощью чтения вслух и субвокальных методов по сравнению с чтением про себя. Влияние чтения вслух и субвокальных методов на их достижения было схожим. Рефлексивные учащиеся превзошли импульсивных учащихся по всем трем методам, показав значительно лучшее понимание. Кроме того, большинство участников выразили предпочтение чтению вслух по сравнению с двумя другими методами.

Вывод: Результаты подчеркивают значимость повышения гибкости учителей в применении различных методов чтения, а также учета индивидуальных особенностей учащихся, включая их когнитивные стили, в процессе обучения в классе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

чтение вслух, чтение про себя, субвокализованное чтение, импульсивность, рефлексивность, эффективность понимания

Для цитирования: Мойинвазири М. (2024). Эффективность понимания прочитанного среди импульсивных и рефлексивных изучающих английский язык: изучение влияния трех методов чтения. *Journal of Language and Education*, 10(2), 96-108. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.19924>

Контакты:

Марджон Мойинвазири,
marjon@nakhinstitute.com

Получена: 16 марта 2024

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024

ВВЕДЕНИЕ

С тех пор как английский язык вошел в школьные программы Ирана, повышение уровня владения иностранным языком среди иранских учащихся стало одной из главных задач как для органов управления образованием, так и преподавателей, и самих учеников. Как отмечает Халлидей (Halliday, 2004), одним из ключевых показателей уровня владения языком для грамотного человека явля-

ется умение понимать прочитанный текст. Этот навык особенно важен для учащихся средних школ, поскольку он существенно влияет на их академическую успеваемость. Современный мир требует, чтобы изучающие английский язык как иностранный активно развивали свои навыки понимания текста, тем самым повышая свой образовательный уровень.

Несмотря на особое внимание, которое уделяется чтению в школах и универ-



ситетах Ирана, а также интенсификацию процесса обучения, большинство учащихся сталкиваются с трудностями в понимании прочитанного (Torabi & Maleki, 2022). Эти проблемы могут быть вызваны недостаточным словарным запасом (Mohammed, 2019), лексической неэффективностью, незнанием сложных грамматических структур, слабым уровнем навыков чтения, нехваткой знаний о содержании текста и отсутствием интереса у учеников (Davoudi & Yousefi, 2015). Многие исследователи изучали, как использование различных стратегий и методов чтения, таких как чтение вслух, про себя и более редкая субвокализация (Mehrpour и др., 2012; Okasha, 2020; Jafari, 2013; Robinson и др., 2019; Schimmel & Ness, 2017) способствует улучшению понимания текста у учащихся.

Чтение вслух, широко применяемое в младшей школе, используется уже много десятилетий. Этот метод помогает ученикам создавать мысленные образы того, что читает учитель. Кроме того, чтение вслух способствует улучшению произношения, расширению словарного запаса и развитию навыков понимания текста (Senawati, 2021). Чтение про себя считается естественным способом чтения, наиболее подходящим для глубокого понимания текста. Этот метод дает возможность контролировать темп чтения, укрепляет уверенность учащихся в самостоятельном понимании текстов и способствует более полному восприятию информации (Hopkins, 1997; Kemaloglu-Er, 2019). Субвокализация, то есть внутреннее проговаривание слов при чтении, снижает когнитивную нагрузку и помогает лучше усваивать и запоминать материал (Carver, 1990).

Однако имеющиеся исследования в основном сосредоточены на отдельных методах чтения и редко изучают их в совокупности, а также не всегда учитывают, как индивидуальные особенности, например, когнитивные стили, могут взаимодействовать с этими методами. Не смотря на то, что существуют исследования, изучающие влияние на общее понимание текста таких когнитивных стилей как импульсивность (быстрое принятие решений и склонность к риску) и рефлексивность (внимательность и тщательность в решении задач) (Amiry & Mall-Amiri, 2015; Nemat Tabrizi & Esmaeili, 2016; Nisa и др., 2018), влияние этих когнитивных стилей на конкретные методы чтения по-прежнему малоизучено.

Таким образом, существует заметный пробел в исследованиях взаимодействия когнитивных стилей и эффективности различных методов чтения для улучшения навыков понимания текста. Чтобы устранить этот пробел и предложить более эффективные решения проблем, связанных с пониманием прочитанного, данное исследование направлено на изучение того, как когнитивные стили импульсивности и рефлексивности влияют на эффективность методов чтения вслух, про себя и субвокализации среди старшеклассников города Бафт, Иран. Данное исследование строится вокруг следующих вопросов:

1. Какой метод чтения является наиболее эффективным для улучшения понимания текста среди иранских учащихся, изучающих английский язык в старших классах?
2. Какой метод чтения наиболее эффективен для иранских учащихся с импульсивным и рефлексивным когнитивными стилями, изучающих английский язык в старших классах?
3. Какой метод чтения предпочитают иранские учащиеся старших классов, изучающие английский язык, и почему?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Дизайн исследования

Для изучения влияния различных подходов к чтению на показатели понимания текста у иранских учащихся с импульсивным и рефлексивным когнитивными стилями, изучающих английский язык как иностранный, был использован квазиэкспериментальный дизайн с чередованием трех методов. В образовательных исследованиях чередование предполагает метод, при котором порядок выполнения задач строится таким образом, чтобы все группы проходили каждый этап эксперимента, но в разной последовательности (Ary et al., 2010).

Участники

В исследовании приняли участие 60 учениц первого года обучения в старших классах (10-й класс) средней школы Наржесхотун в Бафте, провинция Керман. Эти учащиеся, как и их сверстники по всему Ирану, прошли трехлетнее обучение английскому языку, начиная с 7-го класса. Данная школа была определена методом преднамеренной выборки, поскольку являлась самой крупной в городе и имела три 10-х класса, что делало её подходящей для проведения данного исследования. Все 85 учениц 10-х классов, разделенные на сформированные заранее классы, были протестированы с помощью Оксфордского теста на определение уровня владения английским языком (ОРТ) для обеспечения однородности группы до начала исследования. Из этой группы были отобраны 60 учащихся, чьи результаты ОРТ находились в пределах одного стандартного отклонения выше и ниже среднего значения. Однако все ученицы, присутствующие на уроках, получили одинаковое обучение, так как классы оставались в неизменном составе, а эксперимент проводился в рамках обычных школьных занятий.

Выбор учащихся данного класса основывался на предположении, что после изучения английского языка в течение трех лет они достигли необходимого для участия в эксперименте уровня владения языком, но ещё не выбрали свои будущие направления обучения, что обусловило их участие в репрезентативной выборке среди старшеклассников. Уро-

ки английского языка проходили дважды в неделю, каждый из которых длился около 90 мин. Кроме того, все уроки велись одним и тем же учителем, которому давались подробные инструкции по проведению эксперимента.

Инструменты

Оксфордский тест на определение уровня владения английским языком (ОРТ)

Чтобы оценить уровень владения английским языком участников и обеспечить их однородность, автор использовал версию Quick Placement Test 1 Оксфордского теста на определение уровня (ОРТ). Этот тест проверяет навыки чтения, владение словарным запасом и грамматикой и состоит из 60 вопросов, разделенных на две части (первая часть включает 40 вопросов, вторая — 20). ОРТ считается надежным и валидным инструментом для первоначального распределения участников по уровням с подтвержденной внутренней согласованностью и надежностью.

Опросник импульсивности Айзенка (I.7)

Для оценки импульсивности/рефлексивности участников автор использовал Подшкалу импульсивности опросника импульсивности Айзенка (Eysenck et al., 1985). Подшкала импульсивности включает всего 54 вопроса в формате «Да/Нет», имеет четыре подшкалы: импульсивности (19 вопросов), склонности к риску (16 вопросов) и эмпатии (19 вопросов).

В связи с невысоким уровнем владения английским языком участники использовали персидскую версию опросника, адаптированную Салими (Salimi, 2001). Эта версия была переведена и представлена в формате 5-балльной шкалы Лайкерта. В ходе её валидации на выборке из 1820 человек были получены: коэффициент надежности 0,84 и коэффициент надежности по методу деления на две части 0,86. Подшкала импульсивности включала 19 вопросов, итоговый балл за импульсивность варьировался от 19 до 95.

Письменная обратная связь

Учащимся предложили выразить свои предпочтения в отношении метода чтения, который, по их мнению, лучше всего способствовал пониманию текста, и объяснить причины своего выбора. Эта часть исследования была направлена на более детальное изучение предпочтений участников и их успехов в освоении материала.

Материалы

В исследовании использовались три отрывка из Pearson Test of English (PTE) уровня General Level 2. После каждого текста следовало пять вопросов на понимание, представленных на английском языке в формате теста с возможностью выбора одного правильного ответа из трех предложенных

вариантов. Формат множественного выбора считается наиболее распространенным в стандартизированных тестах на понимание прочитанного, поскольку его преимущество заключается в простоте оценки (Koda, 2005). Первый отрывок под названием Students Summer Jobs состоял из 217 слов и описывал группу студентов, ищущих подработку на лето, чтобы оплатить свое обучение. Второй отрывок под названием Smoking включал 264 слова и описывал риски для здоровья, связанные с курением. Третий отрывок под названием Standing Alone at the Browns' Party содержал 290 слов и рассказывал историю Анны и её супруга.

Сбор данных

Исследование было проведено примерно через два месяца после начала учебного года (2019–2020). Этот временной промежуток был выбран, чтобы дать учащимся достаточно времени для адаптации к динамике класса, одноклассникам и учителю, минимизируя возможный стресс в период проведения исследования. Кроме того, это время дало учителю возможность познакомить учащихся с основами трех выбранных методов чтения и научить их эффективно использовать каждый из них.

Для обеспечения однородности участников сначала был проведен Оксфордский тест на определение уровня владения английским языком (ОРТ). Затем с помощью персидской версии Подшкалы импульсивности I.7 был оценен уровень импульсивности и рефлексивности участников во время обычного занятия. Перед началом тестирования учитель четко объяснил процесс, а участникам была предоставлена подробная информация о целях исследования. Кроме того, их заверили в конфиденциальности ответов и результатов. Заполнение опросника импульсивности заняло около 10 мин., при этом участникам рекомендовали долго не задумываться при выборе ответа.

Тест проводился в каждой группе во время уроков. Для того чтобы исключить риски, связанные с нарушением внутренней валидности, учитель объяснил процедуру и попросил учеников не делиться информацией с другими классами. В результате теста, содержащего 15 вопросов множественного выбора, распределенных по трем текстам, были собраны данные по пониманию текста учащимися. После тестов на понимание прочитанного учащиеся должны были ответить на три вопроса в формате эссе.

Анализ данных

Для деления участников на импульсивных и рефлексивных учеников, а также для оценки их успехов в понимании текста при использовании каждого метода, в исследовании было использовано программное обеспечение SPSS (версия 22) для описательного и инференциального статистического анализа. Для сравнения влияния трех методов чтения на понимание текста применялся дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями, после чего проводи-

лись пост-хок тесты Бонферрони для выявления значимых различий. Также была проведена серия Т-критериев для независимых выборок, чтобы исследовать возможную связь между уровнем импульсивности/рефлексивности учащихся и их успехами в понимании текста при использовании разных методов чтения. Наконец, письменная обратная связь участников была обобщена и сведена в таблицу с использованием описательной статистики, где были рассчитаны средние баллы для каждого предпочтенного метода.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Импульсивность/рефлексивность участников

На начальном этапе была проведена оценка импульсивности/рефлексивности участников с помощью описательной статистики. В соответствии с инструкцией персидской версии I.7 участники, набравшие 58 баллов и выше, были классифицированы как участники с высокой импульсивностью, а те, кто набрал 57 баллов и ниже, были отнесены к категории с низкой импульсивностью или рефлексивностью. Из общего числа участников 45 учащихся попали в категорию участников с высокой импульсивностью, а 15 учащихся — в категорию рефлексивных.

Показатели понимания текста и методы чтения

Следующая таблица (Таблица 1) содержит описательные статистические данные, характеризующие успехи участников в понимании текста при использовании трех различных методов чтения.

Как показано в Таблице 1, чтение вслух имеет наибольшее среднее значение ($\bar{x} = 3,41$), за ним следует метод субвокализации ($\bar{x} = 3,21$). В то же время, чтение про себя демонстрирует самое низкое среднее значение ($\bar{x} = 2,51$). Для определения статистической значимости этих различий между средними значениями был проведен дисперсионный анализ (ANOVA) с повторными измерениями. Результаты этого анализа приведены в Таблице 2.

В Таблице 2 приведены значения F для фактора «Методы чтения», а также связанный с ним уровень значимости и размер эффекта (частичная η^2). В связи с нарушением условий сферичности в полученных данных следует учитывать значения из строки Greenhouse-Geisser. Результаты показывают наличие статистически значимых различий в средних баллах между тремя методами чтения ($F(1,991, 117,48) = 10,645, p < 0,0005$). Вследствие этого был проведен пост-хок анализ для выявления источника этих различий.

Результаты пост-хок теста Бонферрони, представленные в Таблице 3, показывают значительные различия средних

значений между чтением про себя, субвокализацией и чтением вслух. Однако значимых различий между субвокализацией и чтением вслух не выявлено.

Импульсивность/рефлексивность и методы чтения

Ниже, в Таблице 4, представлены результаты импульсивных и рефлексивных участников при использовании каждого из трех методов чтения. Анализ данных показывает, что рефлексивные участники продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с импульсивными, применяя все методы. В частности, средние баллы группы импульсивных учащихся составили 1,97 для чтения про себя, 2,84 для чтения с субвокализацией и 3,04 для чтения вслух. В то время как у группы рефлексивных участников средние баллы были 4,13, 4,33 и 4,53 соответственно. Для определения статистической значимости этих различий была проведена серия Т-критериев для независимых выборок (Таблица 5).

Согласно результатам теста Левена, равенство дисперсий предполагается для всех Т-тестов. Кроме того, уровень значимости каждого теста показывает, что разница в средних значениях между рефлексивными и импульсивными участниками при использовании всех трех методов чтения (чтение про себя, субвокализация и чтение вслух) является значимой, с p -значениями 0,000, 0,000 и 0,001 и F -значениями 0,54, 8,13 и 15,48 соответственно. Также обе группы показали наивысшие средние баллы при использовании метода чтения вслух и наименьшие — при чтении про себя.

Результаты письменной обратной связи

Ниже представлены результаты письменной обратной связи, в которых отражены предпочтительные стили чтения участников и причины их выбора. Согласно Таблице 6, чтение вслух оказалось наиболее популярным методом, его выбрали 50 % всех участников.

Из 30 участников, которые предпочли чтение вслух, 10 человек (более 16 %) отметили, что этот метод способствует улучшению навыков обработки информации и усвоения новых слов. Напротив, использование чтения вслух для снятия стресса и тревожности упоминалось реже (только 5 % респондентов).

Как видно из Таблицы 7, только 16,67 % участников (десять учащихся) предпочли чтение про себя. Основной причиной этого выбора стало чтение для удовольствия, эту причину отметили 5 % (три человека). Наименее популярной причиной было чтение про себя для повышения скорости чтения и улучшения понимания текста, её указал лишь один участник (1,67 %).

Данные, приведенные в Таблице 8, показывают, что примерно 30 % респондентов (20 человек) выбрали субвокализацию в качестве предпочитаемого метода чтения. Ос-

Таблица 1

Описательная статистика по показателям понимания текста

	Среднее	Стандартное отклонение	N
Чтение про себя	2,5167	1,37152	60
Субвокализация	3,2167	1,48543	60
Чтение вслух	3,4167	1,49906	60

Таблица 2

Результаты ANOVA для сравнения различных методов чтения

Источник		Тип III суммы квадратов	Степень свободы (Df)	Средний квадрат	F	Sig.
Методы чтения	Условие сферичности	26,800	2	13,400	10,645	.000
	Greenhouse-Geisser	26,800	1,991	13,459	10,645	.000
	Huynh-Feldt	26,800	2,000	13,400	10,645	.000
	Условие сферичности	26,800	1,000	26,800	10,645	.002
Ошибка (методы чтения)	Условие сферичности	148,533	118	1,259		
	Greenhouse-Geisser	148,533	117,480	1,264		
	Huynh-Feldt	148,533	118,000	1,259		
	Условие сферичности	148,533	59,000	2,518		

Таблица 3

Результаты пост-хок теста Бонферрони, демонстрирующие источники различий между тремя методами чтения

(I) Метод чтения	(J) Метод чтения	Разница средних значений (I-J)	Стандартная ошибка	Sig. ^b	95%-й доверительный интервал для разницы ^b	
					Нижний предел	Верхний предел
Чтение про себя	Субвокализация	-0,700*	0,199	0,003	-1,191	-0,209
	Чтение вслух	-0,900*	0,204	0,000	-1,403	-0,397
Субвокализация	Чтение про себя	0,700*	0,199	0,003	0,209	1,191
	Чтение вслух	-0,200	0,211	1,000	-0,720	0,320
Чтение	Чтение про себя	0,900*	0,204	0,000	0,397	1,403
	Субвокализация	0,200	0,211	1,000	-0,320	0,720

Примечание. Корректировка для множественных сравнений: Бонферрони. * на основе оцененных маргинальных средних значений. Разница средних значений статистически значима на уровне $p < 0,05$.

новой причиной, указанной 13,33 % участников, было то, что этот метод помогает лучше сосредоточиться и глубже понять текст. Наименее популярной причиной стало мысленное повторение идей, что отметили лишь 1,67 % респондентов.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Методы чтения и показатели понимания прочитанного у учащихся

Первые результаты исследования продемонстрировали заметные различия в показателях понимания текста участников в зависимости от используемых методов чтения. Чтение вслух продемонстрировало самые высокие средние баллы,

за ним следовала субвокализация, а чтение про себя оказалось на последнем месте. Однако пост-хок анализ выявил значимые различия только между чтением вслух и чтением про себя, а также между субвокализацией и чтением про себя. Хотя чтение вслух может казаться более эффективным для понимания текста по сравнению с субвокализацией, разница между ними не является статистически значимой, что говорит о положительном влиянии обоих методов на результаты чтения.

Имеющаяся научная литература в основном сосредотачивает свое внимание на чтении вслух и чтении про себя, игнорируя значимость субвокализации. Тем не менее, этот метод может дать существенные преимущества для понимания текста учащимися. Существует две противоположные точки зрения относительно пользы субвокализации. Одни исследователи утверждают, что при субвокализации

люди преобразуют зрительные стимулы в звуки для получения смысла, другие же полагают, что звуковые коды формируются уже после осмысления текста, помогая в семантической интеграции и удержании информации в памяти (Lee, 2015). Несмотря на то, что субвокализация может замедлять чтение, она значительно улучшает запоминание информации. Однако сложности, связанные с измерением и изучением этого процесса, ограничили исследовательскую активность в данной области.

Результаты данного исследования показывают, что недолгая практика субвокализации приводит к результа-

там, сопоставимым с чтением вслух. Тем не менее другие исследования дают противоречивые результаты: одни поддерживают чтение про себя (Mendoza & Cruz, 2024; Schimmel & Ness, 2017), а другие — чтение вслух (Mott, 2019; Zolfagharkhani & Kowsary, 2013), причем большинство исследований сосредотачивается на пользе одного метода, не сравнивая все три. Эти расхождения, в том числе и в данном исследовании, при сравнении чтения про себя, вслух и субвокализации могут быть вызваны различиями характеристик участников или условий проведения тестов (McCallum et al., 2004). Исследования показывают, что каждый из этих методов может по-разному влиять на понимание текста

Таблица 4

Описательная статистика показателей чтения импульсивных и рефлексивных участников

		N	Среднее	Стандартное отклонение	Станд. ошибка среднего
Чтение про себя	Импульсивные	45	1,9778	1,03328	0,15403
	Рефлексивные	15	4,1333	0,91548	0,23637
Субвокализация	Импульсивные	45	2,8444	1,47641	0,22009
	Рефлексивные	15	4,3333	0,81650	0,21082
Чтение вслух	Импульсивные	45	3,0444	1,50689	0,22463
	Рефлексивные	15	4,5333	0,74322	0,19190

Таблица 5

Результаты T-тестов для независимых выборок, сравнивающих показатели рефлексивных и импульсивных участников

	Тест Левена на равенство дисперсий		T-тест на равенство средних значений			Разница средних значений	Стандартная ошибка разницы	95%-й доверительный интервал для разницы	
	F	Sig	T	Df	Sig. (двусторонний)			Нижний	Верхний
Чтение про себя При условии равенства дисперсий	.549	.462	-7.186	58	.000	-2.15556	.29996	-2.75600	-1.55511
При условии неравенства дисперсий			-7.640	26.873	.000	-2.15556	.28213	-2.73457	-1.57654
Субвокализация При условии равенства дисперсий	8.135	.006	-3.707	58	.000	-1.48889	.40161	-2.29281	-.68497
При условии неравенства дисперсий			-4.885	44.375	.000	-1.48889	.30477	-2.10296	-.87481
Чтение вслух При условии равенства дисперсий	15.489	.000	-3.666	58	.001	-1.48889	.40617	-2.30192	-.67586
При условии неравенства дисперсий			-5.040	49.238	.000	-1.48889	.29544	-2.08253	-.89525

(Shahnaz & Kabir, 2022), и это влияние может зависеть от уровня навыков и умений (Filderman, 2022). Такие факторы, как неформальный опыт чтения (Evans et al., 2000) и культурные особенности восприятия грамотности (Nachmani, 2015) за пределами учебного процесса также могут влиять на предпочтения учащихся в выборе метода чтения. Учитывая множество переменных, полностью контролировать их влияние при изучении взаимосвязи между показателями понимания текста и выбранным методом чтения является непростой задачей.

Несмотря на ограничения, такие как отсутствие сравнительных исследований в данной области и ограниченное количество участников, полученные результаты не умаляют значимости этого исследования, а, напротив, побуждают к дальнейшим исследованиям и более углубленному изучению данной темы. На основании полученных результатов можно сделать вывод, что предпочтение одного метода чтения перед другим не всегда универсально, так как эффективность каждого метода может изменяться в зависимости от контекста. Например, чтение вслух может быть полезно для учащихся младших классов, тогда как успехи в чтении вслух у учащихся старшей школы могут зависеть от различных обстоятельств (Mellard et al., 2015). В то же время для некоторых групп учащихся оптимальным методом может оказаться субвокализация или чтение про себя, способствующие их лучшему пониманию текста. Таким образом, при выборе метода чтения важно учитывать конкретные обстоятельства и потребности участников.

Методы чтения и показатели успеваемости импульсивных и рефлексивных учащихся

Изучение оптимальных методов чтения для рефлексивных и импульсивных учащихся выявило значительные различия в их показателях понимания прочитанного текста. Импульсивные ученики продемонстрировали наилучшие результаты при чтении вслух, со средним баллом 3,04, и наихудшие результаты — при чтении про себя, при котором средний балл составил 1,97. Рефлексивные ученики показали лучшие результаты при чтении вслух, со средним баллом 4,53, а худшие — при чтении про себя, со средним баллом 4,13. Важно отметить, что рефлексивная группа стабильно превосходила импульсивную во всех трех методах чтения.

Несмотря на недостаток исследований, посвященных взаимосвязи между импульсивностью/рефлексивностью и методами чтения, особенно субвокализации, существующие работы в основном сосредоточены на общей успеваемости импульсивных и рефлексивных учащихся. Тем не менее, результаты этого исследования соответствуют выводам предыдущих работ, таких как исследования Nisa и др. (2018) и Amiri и Mall-Amiri (2015), которые подтверждают, что рефлексивность играет ключевую роль в улучшении понимания текста. «Рефлексивные ученики отличаются сосредоточенностью, терпимостью к неопределенности и продуманными ответами, так как стремятся дать правильный ответ. Однако они известны своими задержками в ответах и принятии решений, что может затруднять быстрое обучение. С другой стороны, импульсивные ученики читают

Таблица 6
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения чтения вслух

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Это помогает мне практиковать произношение, я могу лучше произносить слова	5	8,34
2	Это улучшает мое понимание прочитанного и помогает выучить новые слова	10	16,66
3	Это помогает мне справляться со стрессом и тревожностью при чтении	3	5
4	Чтение вслух улучшает мои навыки аудирования	7	11,66
5	Я могу читать быстрее и лучше понимаю текст при чтении вслух	5	8,34
Всего		30	50

Таблица 7
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения чтения про себя

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Я не мешаю другим, когда читаю	2	3,33
2	Когда я читаю про себя, я читаю быстрее и лучше понимаю текст	1	1,67
3	Когда я читаю про себя, я могу пропускать то, что кажется мне слишком сложным или неважным	2	3,33
4	Я читаю про себя для удовольствия, а не для учебы	3	5
5	Это помогает мне сосредоточиться на содержании текста, а не на произношении отдельных слов	2	3,33
Всего		10	16,67

Таблица 8
Ответы учеников на вопрос о причинах предпочтения субвокализации

№	Объяснения учеников	Частота	Процент
1	Это помогает мне лучше произносить слова.	5	8,33
2	Я мысленно повторяю идеи, когда они формируются в голове, и лучше усваиваю материал.	1	1,67
3	Я слышу свой голос, и это помогает мне запомнить информацию.	2	3,33
4	Я лучше концентрируюсь и лучше понимаю текст.	8	13,33
5	Я использую этот метод для запоминания и усвоения новых слов.	4	6,67
Всего		20	33,33

быстрее, давая скорее быстрые ответы, нежели правильные. Их мышление носит более глобальный характер: они способны быстро создавать мысленные образы схем, объектов или даже конспектов уроков» (Messer, 1976; Nisa и др., 2018).

Результаты данного исследования выявили интересные закономерности в показателях обеих групп в зависимости от методов чтения. Обе группы лучше справлялись с чтением вслух и испытывали трудности с чтением про себя, однако разница в средних баллах для каждой группы в зависимости от метода чтения заслуживает внимания. Рефлексивная группа стабильно показывала средние баллы выше четырех для всех трех методов с минимальными вариациями, что свидетельствует о высоком уровне понимания текста. В отличие от этого, у импульсивной группы наблюдались более значительные колебания в результатах: от 3,04 при чтении вслух до 1,97 при чтении про себя.

Стабильные результаты рефлексивной группы при использовании различных методов чтения можно объяснить их склонностью к стратегическому подходу к обработке информации и глубокому погружению в материал. Их рефлексивность, вероятно, побуждает использовать различные стратегии для понимания, гибко адаптируясь к разным условиям чтения (McNamara, 2011). Эти результаты указывают на то, что рефлексивные ученики могут извлечь пользу из всех трех методов чтения. Однако импульсивные учащиеся могут достичь лучших результатов, сделав акцент на чтении вслух и субвокализации. Чтение вслух с его интерактивной и аудиальной составляющей может эффективнее увлечь импульсивных учеников, предоставляя им мгновенную обратную связь и помогая развивать навыки восприятия на слух. Аналогично, субвокализация с её элементом внутренней речи может предложить импульсивным учащимся структурированный подход к обработке информации, что может улучшить их способности к пониманию текста. Предоставление соответствующей обратной связи, направленной на развитие альтернативных подходов к решению проблем, является одной из эффективных стратегий обучения для импульсивных учеников (Rivera-Flores, 2015). Предоставляя персонализированную обратную связь, направленную на более глубокое погружение в материал, учителя могут побудить импульсивных учеников к более осознанным стратегиям понимания. Используя различные методы преподавания, такие как визуальные подсказки и

интерактивные обсуждения, педагоги могут эффективно вовлекать импульсивных учащихся и укреплять их навыки работы с текстом. Главная задача — помочь этим ученикам подходить к чтению с большей осознанностью и стратегическим мышлением, что позволит им более эффективно анализировать, интерпретировать и синтезировать информацию.

Предпочтительный метод чтения для учащихся, изучающих английский язык

Анализ письменной обратной связи предоставил информацию о предпочтениях участников в отношении различных методов чтения. Результаты показали, что 50 % учащихся отдали предпочтение чтению вслух, полагая, что этот метод улучшает их понимание текста, в то время как 33,33 % и 16,67 % участников выбрали субвокализацию и чтение про себя соответственно. Эти предпочтения соответствуют результатам тестов на понимание текста, которые показали значительное влияние чтения вслух на успеваемость учащихся.

В данном исследовании учащиеся, которые предпочли чтение вслух, объяснили свой выбор такими причинами, как улучшение произношения, повышение уровня понимания, снижение стресса, улучшение навыков аудирования и увеличение скорости чтения (Таблица 6). Эти результаты согласуются с исследованиями Alshumaimeri (2011) и Rochman (2019). Чтение вслух преобладает в иранских средних школах, где учащиеся больше всего привыкли к этому методу (Sadeghi & Bidel Nikou, 2012)., это, вероятно, повлияло на их предпочтения, т.к. чтение про себя и субвокализация редко используются на уроках.

Знакомство учащихся с альтернативными методами чтения может развить их навыки понимания текста. В частности, субвокализация была определена как мощный инструмент для улучшения понимания текста (Carver, 1990; Daneman & Stainton, 1991). Несмотря на то, что субвокализация является распространенным методом чтения, она часто остается не исследованной из-за своей неочевидной природы. Тем не менее, укрепление этой стратегии чтения может существенно улучшить результаты понимания текста (Daneman & Newson, 1992). Субвокализация, посредством тихого проговаривания слов во время чтения, способствует внутрен-

ней обработке текста и помогает читателям глубже погрузиться в материал. Такая активная вовлеченность улучшает понимание и запоминание информации. Кроме того, субвокализация выполняет функцию самоконтроля, позволяя читателям уточнять смысл и обнаруживать ошибки в процессе чтения.

Учитывая результаты данного исследования и разную эффективность трех методов чтения для учащихся с различными образовательными и личными характеристиками, становится очевидно, что введение менее распространенных методов чтения в процесс обучения может привести к значительным изменениям в практике преподавания и существенно улучшить результаты обучения. Это подчеркивает важность гибкого, инклюзивного подхода к обучению чтению, который будет учитывать разные потребности и предпочтения учащихся. Используя альтернативные методы, такие как субвокализация, учителя могут создавать более персонализированные и эффективные учебные программы, соответствующие сильным и слабым сторонам своих учеников. Такой подход не только способствует более глубокому освоению различных стратегий чтения, но и помогает учащимся стать более уверенными и успешными читателями в долгосрочной перспективе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Когнитивный стиль учащихся оказывает значительное влияние на процесс изучения языка. В данном исследовании рассматривалась взаимосвязь между когнитивными стилями импульсивности/рефлексивности и результатами понимания текста при использовании трех методов чтения: вслух, про себя и субвокализации. Результаты показали, что чтение вслух, с наивысшими средними баллами, оказывает наиболее положительное влияние на понимание текста. Однако метод субвокализации был лишь немного менее эффективным, и статистически значимой разницы между ними выявлено не было. Также рефлексивные участники

показали лучшие результаты по сравнению с импульсивными при использовании всех трех методов чтения, причем обе группы получили самые высокие баллы при чтении вслух и самые низкие — при чтении про себя. Примечательно, что чтение вслух оказалось наиболее предпочтительным методом среди участников.

Эти результаты указывают на необходимость в гибком подходе к выбору методов чтения для преподавателей английского как иностранного языка (EFL). Принимая во внимание то, что не всем учащимся подходит один и тот же метод чтения, учителя должны предоставлять возможность изучать язык, применяя различные методы, соответствующие когнитивным стилям и целям обучения студентов. Кроме того, учащимся будет полезно осознать свои когнитивные стили и предпочитаемые методы чтения, чтобы улучшить свои результаты и адаптировать подходы к обучению.

Несмотря на то, что полученные результаты могут быть отражением культурных или индивидуальных особенностей, они все же подчеркивают необходимость большей гибкости в методиках преподавания второго/иностранного языка. Эти выводы могут послужить основой для будущих исследований, направленных на изучение взаимодействия импульсивности/рефлексивности и методов чтения, таких как стратегии когнитивной обработки информации. Долгосрочные исследования также могут помочь оценить влияние конкретных методов чтения, особенно субвокализации и чтения про себя, на процесс изучения языка, академическую успеваемость и понимание текста у людей с разными когнитивными стилями. Учитывая эти выводы, будущие исследования могут помочь совершенствовать методики преподавания, чтобы они больше соответствовали разнообразным потребностям учащихся.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Alshumaimeri, Y. (2011). The effects of reading method on the comprehension performance of Saudi EFL students. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 185–195.
- Amiri, K. K., & Mall-Amiri, B. (2015). The relationship between field independence, reflectively/impulsivity, and reading comprehension ability of Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning Applied Linguistics World*, 9(2), 186–199.
- Ary, D., Jacobs, L. C., & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Cengage Learning.
- Carver, R. P. (1990). *Reading rate: A review of research and theory*. Harcourt Brace.
- Daneman, M., & Newson, M. (1992). Assessing the importance of sub-vocalization during normal silent reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 4, 55–77. <https://doi.org/10.1007/bf01027072>
- Daneman, M., & Stainton, M. (1991). Phonological recoding in silent reading. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 17, 618–632. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.17.4.618>
- Davoudi, M., & Yousefi, D. (2015). Comprehension breakdown: A review of research on EFL learners' reading difficulty and problems. *International Journal of Language and Applied Linguistics*, 1, 58–72.

- Evans, M. A., Shaw, D., & Bell, M. (2000). Home literacy activities and their influence on early literacy skills. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54(2), 65–75. <https://doi.org/10.1037/h0087330>
- Eysenck, S. B. G., Pearson, P. R., Easting, G., & Allsopp, J. F. (1985). Age norms for impulsiveness, venturesomeness and empathy in adults. *Personality and Individual Differences*, 6(5), 613–619. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(85\)90011-x](https://doi.org/10.1016/0191-8869(85)90011-x)
- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2022). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Holliday, W. (2004). Choosing science textbooks: Connecting research to common sense. In E. W. Saul (Ed.), *Crossing borders in literacy and science instruction: Perspectives on theory into practice* (pp. 383–394). National Science Teachers Association Press.
- Hopkins, G. (1997). *Sustained silent reading helps develop independent readers (and writers)*. Education World.
- Jafari, M. (2013). *A comparison between reading aloud and silent reading among Iranian EFL learners* [Unpublished doctoral dissertation]. Eastern Mediterranean University.
- Kemaloglu-Er, E. (2019). The effects of teacher's reading aloud versus students' silent reading on surface and deep level comprehension: A quasi-experimental study from a tertiary context. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 288–297. <https://doi.org/10.29000/rumelide.656755>
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Lee, Y. H. (2015). The effectiveness of using inner speech and communicative speech in reading literacy development: A synthesis of research. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(8), 720–724. <https://doi.org/10.7763/ijssh.2015.v5.546>
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M. & George, T. (2004). Silent versus oral reading comprehension and efficacy. *Wiley Inter-Science*, 41(2), 241–246. <https://doi.org/10.1002/pits.10152>
- McNamara, D. (2011). Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: Challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2), 195–203. <https://doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8>
- Mehrpour, S., Sadighi, F., & Bagheri, Z. (2012). Teaching reading comprehension strategies to Iranian EFL pre-university students. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 4(1), 107–139. <https://doi.org/https://doi.org/10.22099/jtls.2012.331>
- Mendoza, K., & Cruz, R. (2024). Silent and oral reading methods on improving English reading comprehension among generation alpha pupils. *Journal of Childhood Education & Society*, 5, 120–133. <https://doi.org/10.37291/2717638X.202451306>
- Mellard, D. F., Woods, K. L., Md Desa, Z. D., & Vuyk, M. A. (2015). Underlying reading-related skills and abilities among adult learners. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 310–322. <https://doi.org/10.1177/0022219413500813>
- Messer, S. B. (1976). Reflection-impulsivity: A review. *Psychological Bulletin*, 83(6), 1026–1052. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.6.1026>
- Mohammed, N, M. (2019). Effects of vocabulary knowledge on reading comprehension. *International Journal of English Literature and Culture*, 7(5), 85–91. <https://doi.org/10.14662/IJELC2019.009>
- Mott, C. B. (2019). *Oral reading fluency scores as an indicator of reading comprehension in Title I schools* [Unpublished doctoral dissertation]. DigitalCommons@Liberty University. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2172>
- Nachmani, L. (2015). Cultural aspects of EFL reading acquisition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 351–357. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.248>
- Nemat Tabrizi A., R., & Esmaeili L. (2016). The relationship between the emotional intelligence and reading comprehension of Iranian EFL impulsive vs. reflective students. *International Journal of English Linguistics*, 6(6), 221–229. <https://doi.org/10.5539/ijel.v6n6p221>
- Nisa, N. A., Setiyadi, A. B., & Huzairin, H. (2018). The comparative study between reflectivity and impulsivity cognitive style in using learning strategy in reading and reading comprehension. *U-Jet: Unila Journal of Teaching English*, 7(3), 1–7.
- Okasha, M. A. (2020). Using Strategic reading techniques for improving EFL reading skills. *Arab World English Journal*, 11(2), 311–322. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol11no2.22>
- Rivera-Flores, G. W. (2015). Self-instructional cognitive training to reduce impulsive cognitive style in children with Attention Deficit with Hyperactivity Disorder. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(1), 27–46. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.35.13051>
- Robinson, M. F., Meisinger, E. B., & Joyner, R. E. (2019). The Influence of oral versus silent reading on reading comprehension in students with reading disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 42(2), 105–116. <https://doi.org/10.1177/0731948718806665>
- Rochman, M. (2019). The effects of reading method on the comprehension performance of third semester students of Balikpapan Foreign Language Academy. *Journal of English Language and Pedagogy*, 2(1), 28–39. <https://doi.org/10.33503/journey.v1i2.295>

- Sadeghi, K., & Bidel Nikou, S. (2012). Perceptions of Iranian high school EFL teachers and students toward teaching and learning reading skill. *3L: Language Linguistics Literature, Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 18(4), 167–180.
- Salimi, E. (2001). *On the relationship between impulsivity- reflectivity cognitive style and performance in the TMU English proficiency test* [Unpublished Master dissertation]. Tarbiat Modares University.
- Shahnaz, I., & Kabir, S. (2022). Examining comparative effect of reading methods on reading comprehension. *Dhaka University Journal of Biological Sciences*, 31, 225–230. <https://doi.org/10.3329/dujbs.v31i2.60881>
- Schimmel, N. & Ness, M. (2017). The Effects of oral and silent reading on reading comprehension. *Reading Psychology*, 38(4), 390–416. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1278416>
- Senawati, J., Suwastini, N., Jayantini, I.G.A.S.R., Adnyani, N.L.P.S., & Artini, N. (2021). The benefits of reading aloud for children: A Review in EFL context. *Indonesian Journal of English Education*, 1, 73–100. <http://doi.org/10.15408/ijee.v1i1.19880>
- Torabi, S., & Maleki, R. (2022). An investigation into Iranian EFL learners' reading comprehension problems and the tentative solutions: Learners' perceptions in focus. *Anatolian Journal of Education*, 7(1), 123–138. <https://doi.org/10.29333/aje.2022.7110a>
- Zolfagharkhani, M., & Kowsary, M. (2013). The relationship between reading aloud strategies and comprehension among the Iranian EFL learners in pre-intermediate levels. *Studies in Literature and Language*, 6(1), 74–77. <https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320130601.1682>

ПРИЛОЖЕНИЕ

Eysenck’s Impulsiveness Questionnaire (I.7) (Eysenck et al., 1985)

Instruction: Please answer each question by putting a circle around the ‘Yes’ or the ‘No’ following the questions. There are no right or wrong answers and no trick questions. Work quickly and do not think too long about the exact meaning of the question.

1.	Would you enjoy water skiing?	Yes	No
2.	Usually, do you prefer to stick to brands you know are reliable and try new ones on the chance of finding something better?	Yes	No
3.	Would you feel sorry for a lonely stranger?	Yes	No
4.	Do you quite enjoy taking risks?	Yes	No
5.	Do you often get emotionally involved with your friends’ problems?	Yes	No
6.	Would you enjoy parachute jumping?	Yes	No
7.	Do you often buy things on impulse?	Yes	No
8.	Do unhappy people who are sorry for themselves irritate you?	Yes	No
9.	Do you generally do and say things without stopping to think?	Yes	No
10.	Are you inclined to get nervous when others around you seem to be nervous?	Yes	No
11.	Do you often get into a jam because you do things without thinking?	Yes	No
12.	Do you think hitch-hiking is too dangerous a way to travel?	Yes	No
13.	Do you find it silly for people to cry out of happiness?	Yes	No
14.	Do you like diving off the high board?	Yes	No
15.	Do people you with have a strong influence on your moods?	Yes	No
16.	Are you an impulsive person?	Yes	No
17.	Do you welcome new and exciting experiences and sensations, even if they are a little frightening and unconventional?	Yes	No
18.	Does it affect you very much when one of your friends seems upset?	Yes	No
19.	Do you usually think carefully before doing anything?	Yes	No
20.	Would you like to learn to fly an aeroplane?	Yes	No
21.	Do you ever get deeply involved with the feelings of a character in a film, play or novel?	Yes	No
22.	Do you often do things on the spur of the moment?	Yes	No
23.	Do you get very upset when you see someone cry?	Yes	No
24.	Do you sometimes find someone else’s laughter catching?	Yes	No
25.	Do you mostly speak without thinking things out?	Yes	No
26.	Do you often get involved in things you later wish you could get out of?	Yes	No
27.	Do you get so carried away by new and exciting ideas, that you never think of possible snags?	Yes	No
28.	Do you find it hard to understand people who risk their necks climbing mountains?	Yes	No
29.	Can you make decisions without worrying about other people’s feelings?	Yes	No
30.	Do you need to use a lot of self-control to keep out of trouble?	Yes	No
31.	Do you become more irritated than sympathetic when you see someone cry?	Yes	No
32.	Would you agree that almost everything enjoyable is illegal or immoral?	Yes	No
33.	Generally, do you prefer to enter cold sea water gradually, to diving or jumping straight in?	Yes	No
34.	Are you often surprised at people’s reactions to what you do or say?	Yes	No
35.	Would you enjoy the sensation of skiing very fast down a high mountain slope?	Yes	No
36.	Do you like watching people open presents?	Yes	No
37.	Do you think an evening out is more successful if it is unplanned or arranged at the last moment?	Yes	No
38.	Would you like to go scuba diving?	Yes	No
39.	Would you find it very hard to break bad news to someone?	Yes	No
40.	Would you enjoy fast driving?	Yes	No

1.	Would you enjoy water skiing?	Yes	No
41.	Do you usually work quickly without bothering to check?	Yes	No
42.	Do you often change your interests?	Yes	No
43.	Before making up your mind, do you consider all the advantages and disadvantages?	Yes	No
45.	Can you get very interested in your friends' problems?	Yes	No
46.	Would you like to go pot-holing?	Yes	No
47.	Would you be put off a job involving quite a bit of danger?	Yes	No
48.	Do you prefer to 'sleep on it' before making decisions?	Yes	No
49.	When people shout at you, do you shout back?	Yes	No
50.	Do you feel sorry for very shy people?	Yes	No
51.	Are you happy when you are with a cheerful group and sad when the others are glum?	Yes	No
52.	Do you usually make up your mind quickly?	Yes	No
53.	Can you imagine what it must be like to be very lonely?	Yes	No
54.	Does it worry you when others are worrying and panicky?	Yes	No

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.13979>

Самоэффективность и метапознание как опосредованные эффекты установки на рост профессиональной компетенции в академическом письме

Ластика Ари Прихандоко ¹, Рули Морганна ², Сучи Нутра Амалия ³

¹ Себелас Марет Университет, Суракарта, Индонезия

² Институт Агама Ислам Негери Куруп, Бенгкулу, Индонезия

³ Университет Негери Маланг, Маланг, Индонезия

АННОТАЦИЯ

Введение: Различные исследования подчеркивают теоретическую значимость установки на рост профессиональной компетенции, самоэффективности и метапознания в академическом письме. Тем не менее, вопрос о том, какие переменные выполняют роль посредников в этом процессе, еще не получил достаточного освещения.

Цель: Данное исследование анализирует, как самоэффективность и метапознание опосредуют влияние установки на рост профессиональной компетенции в академическом письме среди студентов, изучающих английский язык как иностранный. Целью настоящей работы является определение посреднической роли указанных переменных, что послужило основой для разработки четырех исследовательских гипотез и концептуальной модели.

Методология: В исследовании использовался метод моделирования структурных уравнений (SEM) с использованием анализа PLS-SEM. Участниками исследования были 464 студента бакалавриата, изучающих английский язык как иностранный, из 28 провинций Индонезии, которые работали над своими диссертациями. Они заполнили ряд достоверных и надежных шкал онлайн.

Результаты: Анализ показал, что установка на рост профессиональной компетенции значительно влияет на самоэффективность для способности формирования идей и метапознания. Кроме того, самоэффективность в способности формирования идей, условности и саморегуляции, в сочетании с метапознанием, эффективно опосредовали связь между установкой на рост профессиональной компетенции и академическим письмом.

Выводы: Результаты исследования указывают на то, что установка на развитие профессиональной компетенции существенно влияет на академическое письмо, в первую очередь через повышение самоэффективности и метапознания. Этот вывод подчеркивает значимость данных посредников в улучшении компетенции академического письма. В связи с этим преподаватели английского языка как иностранного и руководители диссертаций должны сосредоточиться на мероприятиях, направленных на укрепление этих качеств. Будущие исследования должны продолжать искать эффективные стратегии для улучшения метапознания и самоэффективности, что в свою очередь обогатит общую область образования в сфере английского языка как иностранного.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

успеваемость в академическом письме, дипломная работа по английскому языку как иностранному, установка на рост профессиональной компетенции, метапознание, самоэффективность

ВВЕДЕНИЕ

Академическое письмо включает в себя глубокую научную дискуссию между автором и читателем, направленную на

предоставление достоверной информации (Sahyono et al., 2024). Для автора академическое письмо представляет собой логическую и интеллектуальную деятельность, связанную с обработкой и

Для цитирования: Прихандоко Л.А., Морганна Р., & Амалия С.Н. (2024). Самоэффективность и метапознание как опосредованные эффекты установки на рост профессиональной компетенции в академическом письме. *Journal of Language and Education*, 10(2), 109-124. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.19924>

Контакты:

Ластика Ари Прихандоко,
prihandoko@staff.uns.ac.id

Получена: 02 марта 2024

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



передачей информации. По сравнению с другими жанрами письма, академическое письмо является более сложным из-за последовательных процессов генерирования идей, планирования, создания идейной основы, составления, редактирования и пересмотра (Csizér & Tankó, 2017). Среди важнейших аспектов академического письма — аргументация и логическое обоснование (Aqeel et al., 2020; Latifi & Noroozi, 2021).

Определяемая как представление утверждений с убедительными доводами, подкрепленными достоверными доказательствами (Gorrostieta & López-López, 2016), аргументация необходима для четкого объяснения понятий и убеждения читателей в правильности утверждений. По сути, аргументация связана с социально-конструктивистской теорией формирования смысла, которая гласит, что в аутентичной деятельности авторы занимаются спорными проблемами, принимают точки зрения, договариваются о смысле и разбираются в поставленных вопросах (Jonassen & Kim, 2010). Между тем, утверждения не имеют смысла, если они не подкреплены убедительными логическими рассуждениями. Логические рассуждения — это рассуждения автора перед тем, как выдвинуть аргумент, а аргументы показывают лучшие результаты рассуждений (Govier, 2019). Таким образом, в процессе академического письма автор защищает свои идеи, приводя аргументы, доводы и доказательства.

Используя навыки рассуждения и аргументации, авторы могут критически анализировать многие аспекты актуальной темы и глубоко прорабатывать материал предмета. Согласно широко используемой модели аргументации Тулмина, можно выделить шесть элементов аргументации: утверждение (claim), «улики»/данные (data), контраргументирующее утверждение (counterargument claim), контраргументирующие данные (counterargument data), опровержение утверждения (rebuttal claim) и опровержение данных (rebuttal data) (Toulmin, 2003). Эти элементы необходимо учитывать, чтобы получить качественную аргументированную работу. Однако, как показывает обзор литературы, студенты все еще сталкиваются с проблемами в создании качественного письменного текста из-за недостатка знаний в области аргументации и умений приводить веские доводы и соблюдать логику в своих аргументах (Latifi & Noroozi, 2021; Shahsavari & Kourepaz, 2020).

Вышеперечисленные проблемы приводят к тому, что преподаватели недовольны письменными работами студентов, особенно когда дело доходит до написания дипломных работ (Gorrostieta & López-López, 2016). В предыдущих исследованиях было доказано, что для улучшения навыков аргументированного письма студентов эффективны такие стратегии, как обратная связь с коллегами (Latifi & Noroozi, 2021; Valero et al., 2019). Обратная связь от коллег (однокурсников) позволяет студентам оценивать качество письменных работ своих сокурсников, выявлять области, требующие улучшения, и давать рекомендации по вне-

сению изменений, что, в свою очередь, стимулирует их к участию в учебном процессе (Noroozi et al., 2016). Поэтому данная стратегия также эффективна при написании студентами дипломных работ. Для студентов бакалавриата высших учебных заведений академическое письмо обычно связано с написанием исследовательских работ или подготовкой дипломной работы — последнего задания, которое они должны выполнить, чтобы получить степень бакалавра (Weaver et al., 2016). Бакалаврская работа считается важным компонентом учебной программы, поскольку требует от студентов поиска соответствующих материалов, умения критически мыслить, обрабатывать сложную информацию, научно обосновывать свои выводы и работать самостоятельно. В бакалаврской работе для студентов бакалавриата в Индонезии обычно шесть основных частей: введение, обзор литературы, методология, полученные результаты и их обсуждение, заключение и предложения, а также список литературы (Prihandoko et al., 2022). Каждый из этих компонентов имеет свои особенности (Moreno & Swales, 2018), которые необходимо учитывать. При написании бакалаврской работы студенты также должны использовать аргументацию и предоставить логическое обоснование во введении, обзоре литературы, результатах и обсуждении полученных данных.

Однако студенты часто сталкиваются с трудностями, связанными с недостаточностью или неубедительностью данных, подкрепляющих их аргументы, со слабым владением стилем академического письма и неумелым построением композиции, особенно в плане организации идеи и языковых структур (Jonassen & Kim, 2010; Zaki & Yunus, 2015). Кроме того, представление и обсуждение данных исследования, требующие навыков критического мышления, часто вызывают у студентов борьбу с руминацией в процессе написания академических работ. Поэтому постоянное и активное участие студентов на всех этапах написания научных работ определяет качество их письменных работ (Altınmakas & Bayyurt, 2019). По мнению Guraya и Guraya (2017), на качество академических работ студентов влияют их навыки академического письма и понимание исследовательской этики.

Некоторые внешние элементы, такие как наставничество, помощь руководителя и рецензирование, были определены в предыдущих исследованиях как факторы, способствующие улучшению качества академического письма студентов. Adamson et al. (2019) провели исследование, в котором подчеркнули важность участия научных руководителей в помощи студентам при написании дипломных работ. Согласно результатам исследования, важнейшим фактором повышения результативности академического письма студентов является участие научного руководителя, который оказывает помощь студентам, проводит с ними постоянные беседы, помогая им работать с англоязычными и неанглоязычными ресурсами, предоставляет прямую корректирующую и металингвистическую обратную связь, а также помогает студентам составить план изложения своих идей.

Исследование Kuiken и Vedder (2020) показало, что качество академического письма студентов, не достигших необходимого уровня владения языком, можно улучшить с помощью комплексной корректирующей программы обучения. Miller и Pessoa (2016) утверждают, что необходимо давать четкие инструкции, чтобы помочь студентам организовать свои мысли для успешного написания работы. Suen (2021) отмечает, что помочь студентам улучшить их успеваемость может семинар по академическому письму. Доказано, что такие методы обучения письму, как обратная связь от сокурсников, также повышают способность студентов к построению аргументации и логических рассуждений. Исследование Valero et al. (2019) показало, что взаимопроверка позволяет студентам улучшить свои способности замечать, диагностировать и решать проблемы с письмом. Кроме того, она позволяет расширить и углубить аналитическое и критическое мышление по теме (Yang, 2010).

Помимо внешних факторов, в связи со спецификой академического письма возникает необходимость и в сильных внутренних. К этим внутренним компонентам относятся мышление роста, самоэффективность и метакогнитивное мышление (Shen et al., 2020; Vincent et al., 2021). Первая переменная, мышление роста, относится к идее о том, что интеллект можно улучшить и развить, если прилагать постоянные усилия. Truax (2018) обнаружил, что обратная связь по вопросам мышления роста и объективная оценка повышают мотивацию учащихся к написанию работ. Что касается второй переменной — самоэффективности, то она является компонентом мотивационного измерения личности и ее веры в свою способность добиваться желаемых результатов путем упорного труда (Mitchell et al., 2021). Vincent et al. (2021) объясняют, что повышение самоэффективности в процессе написания текста является важнейшим шагом на пути к улучшению письменной речи. Что касается третьей переменной, то метакогниция определяется как осознание учащимися собственной умственной деятельности и как их компетенция в осмыслении и управлении собственными знаниями и мыслительными навыками для достижения целей обучения (Karlen, 2017). Являясь когнитивной деятельностью высшего порядка, метакогнитивные навыки существенно влияют на результаты обучения письму, поскольку помогают студентам разрабатывать и применять индивидуальные стратегии на каждом этапе процесса написания текста (Pitenoe & Modaberi, 2017).

Исследования переменных мышления роста, самоэффективности, метакогниции и навыков академического письма позволили получить значительный объем знаний и данных о потенциальных взаимосвязях между этими факторами. Однако предыдущие исследования, как правило, рассматривали эти переменные по отдельности, а не в комплексе (Grenner et al., 2021; Howe & Wig, 2017). В некоторых исследованиях внимание уделялось двум из этих переменных: метакогниции и самоэффективности при письме (Colognesi et al., 2020; Vincent et al., 2021). Другие исследования были

посвящены изучению взаимосвязей между некоторыми из этих четырех переменных и дополнительными внешними факторами, к примеру, метакогниция при написании дипломной работы с консультациями научного руководителя онлайн или разработка инструментов оценки (Chakma et al., 2021; Puryantoa et al., 2021).

Насколько нам известно, ни в одном из предыдущих исследований не проводилось изучение взаимосвязи между мышлением роста, самоэффективностью, метакогницией и качеством академического письма с выявлением возможных опосредующих переменных. Кроме того, в публикациях индонезийских ученых до настоящего времени не было обнаружено аналогичных исследований по этой тематике. Поэтому данное исследование направлено на устранение этого пробела путем изучения взаимосвязи между мышлением роста, самоэффективностью, метакогницией и качеством академического письма у индонезийских студентов высших учебных заведений, работающих над бакалаврскими дипломными работами. Кроме того, данное исследование направлено на выявление потенциальных опосредующих переменных в рамках предложенной модели, основанной на результатах поискового исследования.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ

Мышление роста

Природа мышления изменчива в том смысле, что его можно менять и контролировать по желанию (Truax, 2018). Таким образом, студенты могут выбрать, развивать ли мышление роста в определенной области для достижения наилучших результатов или нет. Мышление роста определяется как вера в то, что интеллект можно развивать и совершенствовать с помощью упорного труда, и оно является сильным предиктором обучения (Lou & Noels, 2019). Мышление роста может способствовать академическому развитию студентов, поскольку помогает им быть более уверенными в своих способностях к учебе. Концепция мышления роста имеет жизненно важное значение для письменной речи, поскольку сложность процессов письма (например, планирование, подготовка, вычитка и редактирование) может вызвать у учащихся желание сдаться, если эти этапы покажутся сложными. Студенты с мышлением роста будут воспринимать сложные процессы письма как стадии обучения, которые они должны пройти, потому что доказано, что мышление роста предсказывает веру учащихся в процесс обучения (Amalia et al., 2023). Более того, Truax (2018) продемонстрировал, что мотивирующие беседы и письменные комментарии преподавателей могут помочь студентам в совершенствовании мышления роста. При этом, если у студентов будет развито мышление роста, они смогут направить усилия в русло самостоятельного улучшения своих навыков письма (Bai et al., 2020).

Самозффективность

Самозффективность служит ключевым мотивирующим фактором готовности к обучению (Hwang, 2020). Она влияет на то, как учащиеся подходят к выполнению задач во время письма, воздействуя на их уверенность и компетентность (Callinan et al., 2018). Самозффективность при письме, включающая уверенность в своих возможностях в отношении различных навыков и техник письма, имеет важное значение для повышения эффективности письменной речи (Mitchell et al., 2017; Vincent et al., 2021). Bruning et al. (2013) разделили самозффективность письма на три компонента: идею, правила письма и саморегуляцию. Первый компонент отражает самозффективность с точки зрения формулирования и формирования концепций, постулатов и логики, которые лежат в основе письменного изложения. Второй показатель иллюстрирует самозффективность в развитии языковых навыков, включая использование языка, грамматические конструкции и организацию дискурса. Третий включает оценку языковых и когнитивных способностей автора и показывает, насколько эффективно он управляет своими эмоциями и поведением. Эмпирические исследования связывают высокий уровень самозффективности с улучшением навыков письма, повышением мотивации и успеваемости (Sabti et al., 2019; Sun & Wang, 2020; Vincent et al., 2023). Кроме того, Ardi et al. (2024) продемонстрировали положительную корреляцию между самозффективностью и удовольствием от письма.

Метакогниция

Метакогниция — это способность осознавать и контролировать свои когнитивные процессы, что необходимо для эффективного обучения (Wafubwa & Csíkos, 2020). В академическом письме метакогниция помогает студентам разрабатывать стратегию, контролировать и совершенствовать свои методы письма, тем самым повышая их способность строить убедительные аргументы и связные тексты (Chen & Hargood, 2021). Это когнитивный навык более высокого порядка, который существенно влияет на результаты обучения письму, помогая студентам подбирать стратегии для каждого этапа процесса письма (Pitenoe & Modaberi, 2017; Sato & Lam, 2021). Сильные способности к метакогниции позволяют учащимся формулировать убедительные аргументы, вступать в продуктивный обмен мнениями и отстаивать свою точку зрения — все это требуется при написании письменных работ (Teng et al., 2021). Кроме того, учащиеся, владеющие метакогницией, могут создавать тексты, которые соответствуют жанровым ожиданиям и отражают сложное понимание содержания и структуры (Aliyu et al., 2016; Escorcía & Ros, 2019). В последних исследованиях метакогниция также связывается с развитием критического мышления во время письменной деятельности (Teng & Yue, 2023).

Самозффективность и метакогниция как опосредующие предикторы между мышлением роста и качеством академического письма

Многие исследования показывают возможную корреляцию между мышлением роста, самозффективностью и метакогницией, что может быть использовано для объяснения подобных закономерностей в сфере академического письма. Согласно Zander et al. (2018), высокий уровень самозффективности чаще встречается у тех, кто обладает мышлением роста. Согласно Dweck (2012), самозффективность в отношении письма делится на три категории. Эти категории включают самозффективность применительно к формированию идей, правилам письма и саморегуляции. Если интерпретировать и применить их в контексте академического письма, то закономерности, продемонстрированные Zander et al. (2018) и Dweck (2012), позволяют предположить, что человек с мышлением роста, скорее всего, будет обладать высокой самозффективностью в академическом письме. Другими словами, мышление роста повысит их самозффективность в академическом письме в отношении формирования идей, правил письма и саморегуляции. Корреляция между мышлением роста и самозффективностью также подтверждается исследованием, проведенным Hass et al. (2016), которое показало, что при оценке мышления роста в качестве исследовательской переменной необходимо учитывать теоретические конструкты самозффективности. Mitchell и McMillan (2018) обнаружили, что люди с низкой самозффективностью обычно хуже справляются с письмом, что приводит к отсутствию вовлеченности в обучение письму. Это позволяет предположить, что самозффективность в академическом письме способствует повышению качества академического письма.

Мышление роста также коррелирует с метакогницией. Согласно Bai и Wang (2020), мотивационная переменная, такая как мышление роста, в значительной степени предсказывает саморегуляцию обучения, теоретические конструкты которой линейны по отношению к метакогниции. Эта закономерность позволяет предположить, что мышление роста может улучшить метакогницию в академическом письме. По мнению Escorcía и Ros (2019), письменные работы, удовлетворяющие ожиданиям получателей текста с точки зрения жанровых целей и подачи материала, создаются студентами, умеющими применять навыки метакогниции. Они также понимают многочисленные характеристики и концептуальные рамки создания хорошего письменного текста (Aliyu et al., 2016). Эти исследования показывают, что метакогниция в академическом письме приводит к более качественному выполнению письменных работ.

Теоретическая взаимосвязь между мышлением роста, самозффективностью и метакогницией позволяет нам разра-

ботать несколько гипотез, в которых самоэффективность и метакогниция выступают в качестве опосредующих переменных между мышлением роста и результатами академического письма. Ни в одном из предыдущих исследований в области академического письма бакалавров, пишущих дипломные работы, не рассматривались комплексные взаимосвязи между этими переменными и их субпеременными. Для создания всеобъемлющей гипотезы мы рассматриваем разделение переменной самоэффективности академического письма на три субпеременные: идеи, правила письма и саморегуляция, как описано Yeager и Dweck (2012).

Таким образом, мы предлагаем четыре гипотезы для научного исследования (Рисунок 1). Данные гипотезы рассматривают как прямое, так и специфическое косвенное влияние. В качестве гипотезы о прямом воздействии выдвигается предположение о том, что мышление роста положительно влияет на самоэффективность в области идей (H1) и метакогниции (H2). Что касается специфических косвенных эффектов, то гипотеза заключается в том, что мышление роста повышает самоэффективность при формировании идей, что в свою очередь повышает самоэффективность при саморегуляции и самоэффективность при соблюдении правил письма, и в конечном итоге приводит к улучшению качества академического письма (H3). Кроме того, предполагается, что мышление роста положительно влияет на метакогницию, что впоследствии повышает эффективность академического письма (H4).

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Выборка и сбор данных

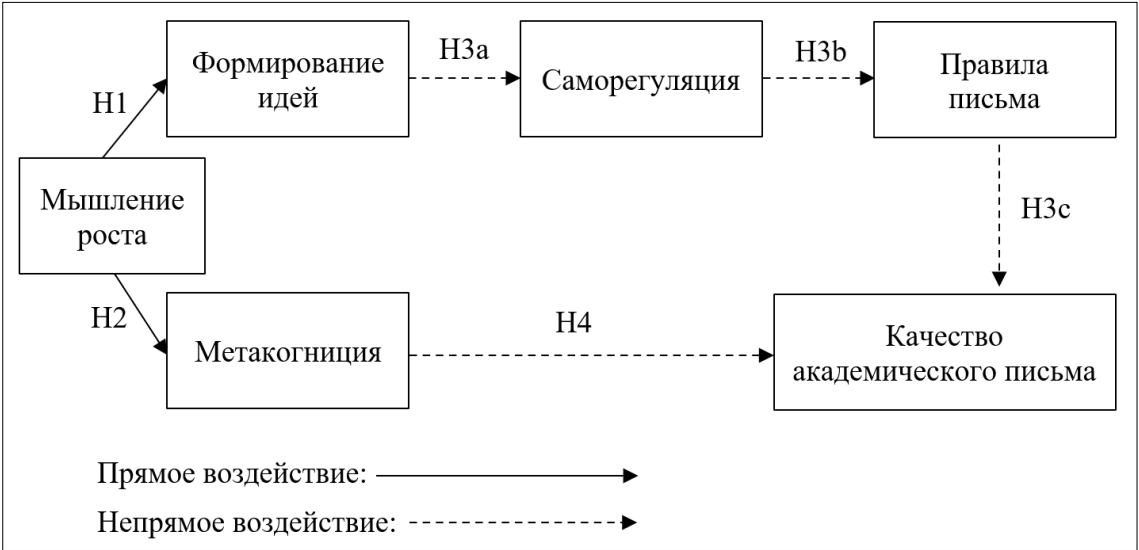
В настоящее исследование в ходе целенаправленной выборки были приглашены студенты седьмого семестра (и

старше), которые писали дипломные работы на кафедрах английского языка в различных университетах Индонезии. В исследовании приняли участие 464 студента из 28 провинций, возраст которых варьировался от 20 до 24 лет. Данные были получены с помощью закрытого опросника, разосланного онлайн через Google Form в июне 2021 г. К онлайн-анкете была приложена форма согласия, в которой подробно были описаны характер и цели исследования, метод сбора данных, права респондентов, а также приведена информация о конфиденциальности и анонимности ответов. Респонденты смогли получить доступ к анкете только после того, как перешли к следующему шагу формы и дали свое цифровое согласие. Ссылка на Google-форму была передана заведующими кафедрами английского языка в университетах, где студенты-участники изучали английский язык.

Шкала измерений

Шкала измерений, применяемая в данном исследовании, была адаптирована из существующих средств измерения. Для создания модели использовались шесть переменных. В качестве экзогенной переменной использовалось мышление роста. Шкала была адаптирована из Cooper et al. (2020) и содержала 4 пункта. Для опосредованных переменных шкала самоэффективности письма была заимствована из Bruning et al. (2013), а шкала метакогниции — из Karlen (2017). Шкала самоэффективности письма была разделена на три субпеременные: самоэффективность формирования идей, правил письма и саморегуляции. Всего 11 пунктов. При этом в шкале метакогниции было 5 пунктов. Кроме того, в качестве эндогенной переменной использовалась шкала успешности академического письма, адаптированная из Iwasaki et al. (2019), содержащая 5 пунктов. Для оценки использовалась пятибалльная шкала Лайкерта от 1 (совсем не соответствует) до 5 (полностью соответствует).

Рисунок 1
Концептуальная модель



Валидность и надежность принятых инструментов были установлены до составления опросника и предоставления его респондентам. На начальном этапе была проведена очная проверка, в которой приняли участие два профессора лингвистики и английского языка как иностранного. Преподаватели оценили содержание инструментов по шкале от 1 до 5. Результаты проверки показали средний балл 4,4. Далее мы провели пилотное тестирование с участием 60 студентов, изучающих английский язык, из провинций Центральная Ява и Папуа. Результаты пилотного тестирования были проанализированы для оценки надежности и валидности с помощью программы SPSS 23. В результате проверки надежности альфа Кронбаха составила .823, что свидетельствует о достаточно высокой степени надежности. Впоследствии тест на валидность дал значения r в диапазоне от .61 до .83. Эти показатели превысили табличную r с показателем .138, что свидетельствует о валидности пунктов опросника.

Анализ данных

Для проверки гипотез в данном исследовании использовался метод частичных наименьших квадратов (PLS-SEM), поскольку он подходит для относительно небольшого числа респондентов и сложного моделирования гипотез (Hair et al., 2014). Перед проверкой гипотез в рамках метода PLS-SEM были определены характеристики модели, проведена оценка внешней и внутренней моделей. На первом этапе мы построили внутреннюю и внешнюю модели и определили экзогенные и эндогенные конструкты. На втором этапе мы провели факторный анализ, или оценку внешней модели, вычислив совокупную надежность, конвергентную валидность и дискриминантную валидность. На третьем

этапе была проведена оценка внутренней модели с помощью проверки на коллинеарность. Далее была проведена проверка гипотез с помощью пат-анализа коэффициентов.

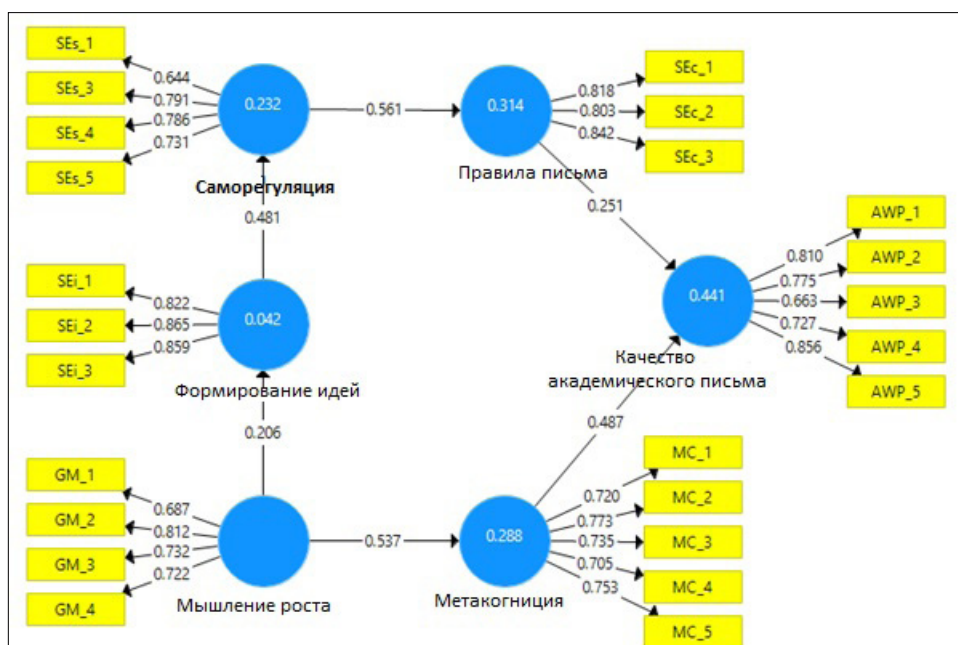
РЕЗУЛЬТАТЫ

В рамках данного исследования мы применили метод частичных наименьших квадратов (PLS-SEM) для изучения прямых и косвенных (опосредованных) связей между мышлением роста, самооэффективностью письма (включающей формирование идей, саморегуляцию и правила письма) и метакогницией, а также их совместного влияния на академическое письмо студентов бакалавриата, изучающих английский язык как иностранный. Оценка модели измерения дала сильные нагрузки на показатели и композитную надежность, что подтверждает конвергентную валидность наших конструктов (Рисунок 2). Дискриминантная валидность также была подтверждена, что свидетельствует о минимальном пересечении конструктов. Оценка структурной модели не выявила проблем мультиколлинеарности, а пат-анализ подтвердил все гипотетические взаимосвязи. В частности, было отмечено значительное положительное влияние (как прямое, так и не прямое) мышления роста, опосредованное самооэффективностью письма и метакогницией, на академическую письменную речь студентов бакалавриата, особенно при написании дипломной работы.

Как следует из концептуальной модели (Рисунок 2), мышление роста является экзогенным конструктом, а академическая письменная речь — эндогенным. В качестве экзогенного и эндогенного конструктов выступают самооэффективность при формировании идей (SEi), самооэффек-

Рисунок 2

Алгоритм конфирматорного факторного анализа



тивность при следовании правилам письма (SEc), самоэффективность при саморегуляции (SEs) и метакогниция (MC). Разработанная модель называется рефлексивной. С помощью конфирматорного факторного анализа мы рассчитали значения факторных нагрузок для оценки соответствия пунктов, связанных с конструктами. Исходя из рекомендуемого минимального порога в .50 (Hair et al., 2016), мы исключили один пункт из конструкта самоэффективности для саморегуляции, поскольку значение факторной нагрузки было ниже минимального порога. После этого факторная нагрузка всех конструктов варьировалась от .644 до .865, что свидетельствует о достижении контрольных значений факторной нагрузки.

После составлуспеваемость в академическом письме, дипломная работа по английскому языку как иностранному, установка на рост профессиональной компетенции, метапознание, самоэффективностуспеваемость в академическом письме, дипломная работа по английскому языку как иностранному, установка на рост профессиональной компетенции, метапознание, самоэффективностения модели была проведена оценка внешней модели на предмет надежности и валидности каждого конструкта. Результаты вычислений представлены в Таблице 1.

Были произведены вычисления для получения значений альфы Кронбаха, композитной надежности и усредненной извлеченной дисперсии (AVE). Надежность конструкта оценивалась с помощью внутренней согласованности с рекомендуемыми пороговыми значениями альфы Кронбаха > .7 (Njegić et al., 2020) и композитной надежности 0,7–0,95 (Hair et al., 2019). Расчеты показали, что значения альфы Кронбаха варьировались от 0,729 до 0,824, а значения композитной надежности — от 0,828 до 0,886. Эти результаты указывают на то, что надежность показателей была достигнута. Затем был проведен анализ валидности модели путем расчета конвергентной валидности и дискриминантной валидности. В качестве контрольных показателей конвергентной валидности использовались значения, полученные в результате анализа усредненной извлеченной дисперсии (AVE) (Таблица 1). По полученным результатам AVE значе-

ния конструктов варьировались от 0,544 до 0,721 при рекомендуемом пороговом значении 0,50 (Kline, 2015).

Оценка внешней модели проводилась для того, чтобы удостовериться в отсутствии пересечения конструктов. Для этого мы провели анализ дискриминантной валидности, чтобы получить значение соотношения гетеропризнаков и монопризнаков (НТМТ). Для гарантии того, что каждый конструкт в модели концептуально отличается друг от друга, был выбран рекомендуемый порог < 0,85 (Henseler et al., 2015). По результатам анализа дискриминантной валидности (Таблица 2), результаты НТМТ варьировались от 0,424 до 0,775, что свидетельствует о достижении дискриминантной валидности.

Кроме того, на последнем этапе анализа перед проверкой гипотезы была проведена проверка на коллинеарность для получения значений фактора инфляции дисперсии (VIF). Пороговое значение было < 3,3 (Hair et al., 2021; Kock, 2016). По результатам расчета VIF (Таблица 3), полученные значения варьировались от 1,000 до 1,500. Эти значения соответствуют установленным пороговым требованиям. Таким образом, можно сделать вывод об отсутствии проблемы мультиколлинеарности в характеристиках модели (Рисунок 3). Наличие мультиколлинеарности могло негативно сказаться на надежности и валидности, что привело бы к потенциальной погрешности пат-теста, используемого для проверки гипотез (Hair et al., 2019; Kock, 2016).

Далее был проведен анализ гипотез с использованием коэффициента пути (пат-анализ) с помощью метода бутстреп-па. Значения стандартизированного коэффициента пути (Рисунок 3) показали, что связи между конструктами в целом были сильными и положительными (+1) (Hair et al., 2021). Мы применили уровень значимости 0,05 во время бутстреппинга, и порог t-значения для приемлемых гипотез составил > 1,96 (Wong, 2013).

С учетом порогового значения можно утверждать, что четыре гипотезы (Таблица 4) были подтверждены. В частности, прямые связи были обнаружены между мышлением роста и самоэффективностью формирования идей, а также между мышлением роста и метакогницией. Эти связи имели положительную значимость ($\beta = 0,206$; $p < 0,05$; $t = 3,069$;

Таблица 1
Валидность и надежность конструктов

Конструкт	Альфа Кронбаха	rho_A	Композитная надежность	(AVE)
AWP	0.824	0.823	0.878	0.592
Sec	0.759	0.763	0.861	0.675
GM	0.733	0.774	0.828	0.547
Sei	0.806	0.806	0.886	0.721
MC	0.791	0.796	0.856	0.544
SEs	0.729	0.748	0.828	0.548

Примечание. AWP — качество академического письма; SEc — самоэффективность при следовании правилам письма; GM — мышление роста; SEi — самоэффективность при формировании идей; MC — метакогниция; SEs — самоэффективность при саморегуляции.

Таблица 2
Соотношение гетеропризнаков и монопризнаков (HTMT)

	AWP	AWP	SEc	GM	SEi	MC	SEs
SEc		0.669					
GM		0.633	0.424				
SEi		0.541	0.837	0.239			
MC		0.775	0.739	0.663	0.623		
SEs		0.611	0.736	0.472	0.605	0.751	

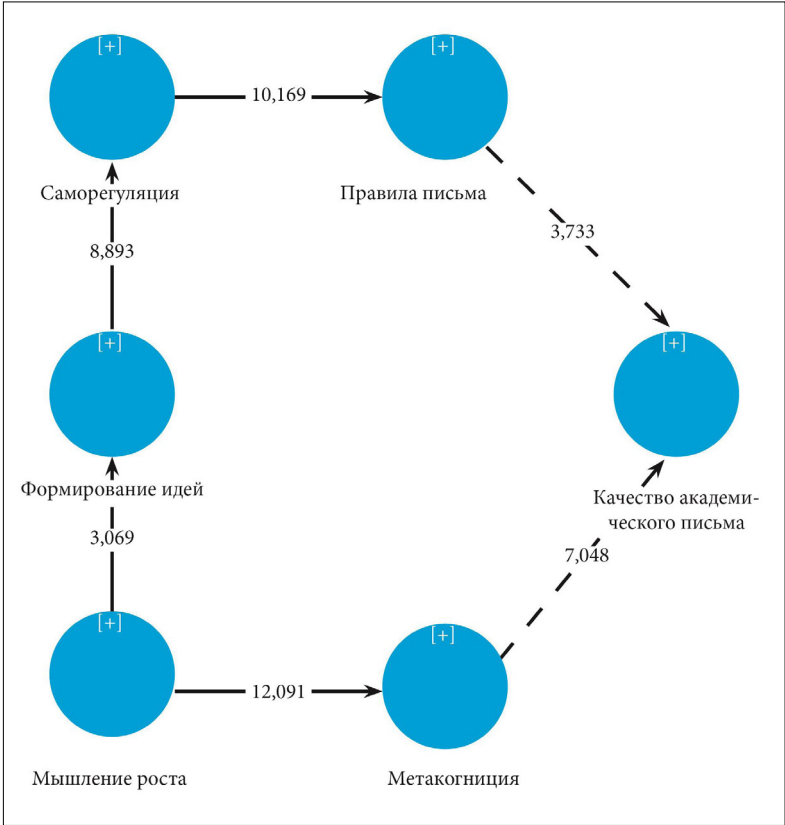
Примечание. AWP — качество академического письма); SEc — самоэффективность при следовании правилам письма; GM — мышление роста); SEi — самоэффективность при формировании идей); MC — метакогниция); SEs — самоэффективность при саморегуляции).

Таблица 3
Variance Inflation Factor (VIF)

	AWP	SEc	GM	Sei	MC	SEs
AWP						
Sec	1.500					
GM				1.000	1.000	
Sei						1.000
MC	1.500					
SEs		1.000				

Примечание. AWP — качество академического письма); SEc — самоэффективность при следовании правилам письма; GM — мышление роста); SEi — самоэффективность при формировании идей); MC — метакогниция); SEs — самоэффективность при саморегуляции).

Рисунок 3
Результаты бутстрепа для пат-анализа



подтверждение H1) и ($\beta = 0,537$; $p < 0,05$; $t = 12,091$; подтверждение H2). Что касается опосредованного эффекта, то мышление роста (опосредованно через самоэффективность формирования идей, саморегуляции и правил письма) имело положительную и значимую связь с результатами академического письма ($\beta = 0,068$; $p < 0,05$; $t = 2,923$; подтверждает H3). Наконец, мышление роста через метакогницию имеет косвенную, положительную и значимую связь с результатами академического письма ($\beta = 0,261$; $p < 0,05$; $t = 6,003$; подтверждает H4). Используя погрешность в 5 %, мы были уверены в значимых и положительных результатах проверки гипотез при 95%-м уровне достоверности.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

В многочисленных эмпирических исследованиях изучались прямые взаимосвязи между самоэффективностью, метакогницией и результатами академического письма (Bai et al., 2020; Bruning et al., 2013; Chakma et al., 2021; Grenner et al., 2021; Howe & Wig, 2017; Sultan & Moqballi, 2020; Vincent et al., 2021). Однако исследований о том, как мышление роста, косвенно через самоэффективность и метакогницию, может повлиять на качество академического письма, не хватает. Кроме того, исследований, посвященных академическому письму у студентов бакалавриата, изучающих английский язык как иностранный (EFL), также по-прежнему недостаточно. Поэтому настоящее исследование направлено на устранение этих пробелов.

Результаты исследования позволяют сделать четыре ключевых вывода. Во-первых, участники отметили, что мышление роста положительно влияет на их самоэффективность при формировании идей. Во-вторых, очевидно, что мышление роста участников повлияло на их метакогнитивные стратегии при письме. В-третьих, три типа самоэффективности в области письма — самоэффективность формирования идей, правила письма и саморегуляция — опосредуют связь между мышлением роста и результатами академического письма. В-четвертых, метакогниция также опосре-

дует взаимосвязь между мышлением роста и успешностью академического письма.

Полученные результаты дают полное представление о том, что развитие навыков академического письма, особенно в контексте написания дипломных работ студентами, изучающими английский язык, начинается с убеждения студентов в важности вложения усилий в обучение письму. Со временем эти убеждения формируют их уверенность при создании идей, использовании правильного английского языка, регулировании поведения и принятии решений, а также применении контролируемых стратегий во время написания работы. В конечном итоге этот процесс приводит к улучшению результатов академического письма.

Мышление роста повлияло на самоэффективность студентов при формировании идей

Исследование продемонстрировало прямую, положительную и значимую связь между мышлением роста и самоэффективностью при формировании идей ($\beta = 0,206$, $p = 0,002$). Этот вывод указывает на то, что стремление студентов к постоянным усилиям в обучении (Bai & Guo, 2018) способствует росту их уверенности в генерировании идей в процессе письма. Создание идей в процессе письма подразумевает длительную и непрерывную когнитивную деятельность, которая связана с такими компетенциями, как ознакомление с источниками, структурирование прочитанной информации, построение сравнительной ментальной карты между вновь приобретенной информацией и ранее существовавшими знаниями, а также преобразование результатов структурирования идей в связный письменный текст (Crossley et al., 2016). Исследование позволяет предположить, что уверенность учащихся в этих процессах при продумывании идей зависит от степени развития их мышления роста.

Таблица 4
Результаты пат-анализа

	Путь	Бета-значение	Стандартная ошибка	Значение <i>t</i>	Значение <i>p</i>	Результаты
Прямое воздействие						
H1	GM -> SEi	0.206	0.065	3.069	0.002	Подтверждено
H2	GM -> MC	0.537	0.045	12.091	0.000	Подтверждено
Случаи Непрямого Воздействия						
H3	GM -> SEi -> SEs -> SEc -> AWP	0.068	0.023	2.923	0.004	Подтверждено
H4	GM -> MC -> AWP	0.261	0.044	6.003	0.000	Подтверждено

Примечание. AWP — качество академического письма); SEc —самоэффективность при следовании правилам письма; GM — мышление роста); SEi — самоэффективность при формировании идей); MC — метакогниция); SEs — самоэффективность при саморегуляции).

В предыдущих исследованиях рассматривались аналогичные вопросы, подчеркивалось влияние мышления роста на самоэффективность письма (Bai et al., 2020; Zander et al., 2018), однако самоэффективность письма рассматривалась как единая переменная. В отличие от этих работ, в настоящем исследовании самоэффективность письма подразделяется на три области: формирование идей, правила письма и саморегуляция. При более детальном рассмотрении самоэффективности письма в данном исследовании подчеркивается вклад мышления роста в самоэффективность при формировании идей.

Мышление роста повлияло на метакогницию учащихся во время письма

Дальнейший анализ данных показал, что мышление роста студентов оказывает прямое, положительное и значимое влияние на метакогницию в письме ($\beta = 0,537$, $p = 0,000$). Этот результат означает, что убежденность студентов в пользе своих постоянных усилий в обучении (Bai & Guo, 2018) приводит к эффективному владению знаниями, стратегиями и навыками письма (Sultan & Moqbal, 2020). В рамках метакогниции при написании текста Briesmaster (2017) пояснил, что знания о познании и регуляция познания при написании текста являются для студентов компетенцией решения проблем, позволяющей справляться со сложностями письменной речи. Настоящее исследование подтверждает вывод Bai и Wang (2020) о том, что мотивационная переменная, такая как мышление роста, в значительной степени предсказывает усиление саморегуляции обучения, теоретические компоненты которой совпадают с метакогницией.

Самоэффективность опосредует связь между мышлением роста и результатами академического письма

Кроме того, три типа самоэффективности письма, т. е. самоэффективность при формировании идей, соблюдении правил письма и саморегуляции, опосредуют связь между мышлением роста и успеваемостью в академическом письме ($\beta = 0,068$, $p = 0,004$). Вышеупомянутые опосредующие переменные опираются на категории теории Bruning's et al. (2013) о взаимодействии самоэффективности формирования идей, правил письма и саморегуляции. Таким образом, данные настоящего исследования по этим опосредующим переменным также носят корреляционный характер. Это свидетельствует о том, что уверенность студентов в своих навыках, стратегиях и умениях генерировать и дорабатывать идеи в процессе письма повлияла на их уверенность в использовании всех доступных им инструментов для академического письма, таких как лексика, грамматика, методика, языковые особенности, морфология и жанровая специфика. Впоследствии их уверенность в использовании

инструментов академического письма подкрепила их уверенность в управлении своими знаниями и в стратегиях письма.

Взаимосвязь между самоэффективностью формирования идей, правилами письма и саморегуляцией в письменной речи была отмечена и в других исследованиях. Например, Crossley et al. (2016) обнаружили, что использование лингвистических аспектов в письме, таких как сложные слова, различные словосочетания, неповторяющиеся термины и семантические особенности, зависит от качества порождения идей. Согласно их выводам, студенты, которые хорошо формулируют идеи в процессе письма, также хорошо используют языковые шаблоны, названные Bruning et al. (2013) правилами письма. Самоэффективность письма не является статичной. Это нечто изменчивое, и ее также можно улучшить с помощью практических упражнений под грамотным контролем (Mitchell et al., 2017). Таким образом, качественное соблюдение правил письма, основанное на формировании идей, необходимо поддерживать за счет обучения с саморегуляцией. Третий вывод настоящего исследования заключается в том, что убежденность студентов в пользе приложенных усилий в обучении (Bai & Guo, 2018) может способствовать их успеваемости в академическом письме, если они обладают достаточной самоэффективностью в формировании идей, правил письма и саморегуляцией.

Метакогниция опосредует связь между мышлением роста и качеством академического письма

Четвертый вывод исследования свидетельствует о том, что метакогниция опосредует связь между мышлением роста и результатами академического письма ($\beta = 0,261$, $p = 0,000$). Это означает, что убежденность студентов в эффективности инвестиций в обучение (Bai & Guo, 2018) может способствовать их успехам в академическом письме, если студенты эффективно контролируют знания, стратегии и навыки письма (Sultan & Moqbal, 2020). Настоящее исследование, в котором изучается связь между метакогницией и качеством академического письма, подтверждает результаты предыдущих исследований, показавших, что студенты с достаточными метакогнитивными способностями могут создавать письменные работы, отвечающие ожиданиям получателей в плане жанровых целей и подачи письменного материала (Escorcía & Ros, 2019). Кроме того, они понимают различные особенности и теоретические основы хорошего письма (Aliyu et al., 2016).

Важность самоэффективности письма и метакогниции как опосредствующих факторов, усиливающих связь между мышлением роста и успеваемостью в академическом письме, трудно переоценить. Такое опосредование дает зна-

чимые выводы для преподавателей письменной речи на занятиях по английскому языку и руководителей дипломных работ. Преподавателям крайне важно оценивать уровень мышления роста у студентов и активно поощрять его развитие с помощью мотивации. Кроме того, они должны проводить специальные учебные мероприятия, направленные на повышение самоэффективности и метакогниции у студентов.

Предыдущие исследования выявили различные эффективные меры по повышению самоэффективности письма. К ним относятся мероприятия по развитию самоэффективности, включающие психологические элементы когнитивно-поведенческой терапии (Daniels et al., 2020), мероприятия по совместной работе над письмом в формате «вики» (Rahimi & Fathi, 2021), использование обратной связи по вопросам самоэффективности с помощью компьютера (Sherafati & Mahmoudi Largani, 2022), обучение в команде (Zha et al., 2021), а также письменная корректирующая обратная связь (Tsao, 2021).

Что касается метакогниции в процессе письма, то в нескольких исследованиях были продемонстрированы эффективные меры. К ним относятся использование письменных журналов для углубления саморефлексии (Loughlin & Griffith, 2020; Ramadhanti et al., 2020), интеграция активного обучения и обратной связи по метакогниции (Zhang & Li, 2021), веб-стратегии обучения (Arroyo González et al., 2021), группы метакогнитивной поддержки (Teng, 2020), кооперативно-метакогнитивный подход к обучению (Teng, 2020), мобильные инструменты для изучения языка (Kessler, 2021), метакогнитивные подсказки для повышения осознанности (Teng, 2021), а также модель «перевернутого класса» для изменения традиционной среды обучения (Kansizoğlu & Bayrak Cömert, 2020).

Эти меры подкреплены научными исследованиями и имеют практическое применение, которое может существенно помочь преподавателям английского языка и руководителям дипломных работ в повышении самоэффективности и метакогниции студентов. Применение таких мер может способствовать идеальной корреляции между мышлением роста и повышением результатов академического письма.

ОГРАНИЧЕНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Настоящее исследование также имеет ряд ограничений. Несмотря на то, что в исследовании приняли участие студенты из 28 провинций Индонезии, общее количество участников, готовых принять участие в исследовании, составило всего 464 студента, изучающего английский язык как иностранный. Пандемия Covid-19 не позволила нам распространить опросник непосредственно среди студентов, поэтому он был разослан онлайн с ограниченным контролем. Если

бы инструмент распространялся оффлайн, нам удалось бы охватить большее количество участников, и это могло бы привести к другим результатам. Однако, несмотря на такое ограничение, мы приложили серьезные усилия при анализе данных, чтобы снизить уровень предвзятости. Для получения точных результатов анализа данных мы использовали метод частичных наименьших квадратов (PLS-SEM). Кроме того, в данном исследовании преимущественно рассматривались аспекты психологических и профессиональных компетенций студентов в контексте выполнения академического письма. Такими компетенциями являются мышление роста, самоэффективность и метакогниция. Однако важно подчеркнуть, что в данном исследовании не проводилась углубленная работа над детальными и специфическими навыками академического письма, такими как оценка способностей студентов к аргументации и навыков критического мышления. Вышеуказанные сферы, способность к аргументации и навыки критического мышления представляют собой области, которые могут быть рассмотрены в ходе дальнейших исследований. Работы, посвященные вышеупомянутым пробелам, дадут больше знаний ученым и исследователям, которые постоянно интересуются проблемой академического письма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования было изучить взаимосвязь между мышлением роста, самоэффективностью, метакогницией и качеством академического письма, а также выявить возможные опосредующие переменные. Результаты показывают, что мышление роста напрямую и положительно влияет на самоэффективность формирования идей и метакогниции, которые впоследствии повышают качество академического письма. Полученные сведения способствуют формированию обоснованной концепции, согласно которой развитие компетенции академического письма в контексте написания бакалаврских дипломных работ на английском языке зависит от убежденности студентов в важности обучения письму. Со временем такая убежденность в необходимости инвестиций в обучение формирует у них уверенность в том, что они могут генерировать идеи, использовать хороший английский язык, управлять своим поведением и решениями, а также применять осознанные стратегии в процессе письма. Этот континуум приводит к улучшению их успеваемости в академическом письме. В частности, данное исследование показало, что три типа самоэффективности письма (формирование идей, правила письма и саморегуляция) опосредуют связь между мышлением роста и результативностью академического письма. Результаты проведенного исследования не только подтверждают выдвинутые гипотезы, но и демонстрируют, что мышление роста оказывает значительное влияние на самоэффективность и успеваемость в академическом письме посредством предложенных в гипотезах путей. Это

свидетельствует о том, что исследование успешно достигло поставленных целей и предоставляет убедительные эмпирические доказательства влияния мышления роста в исследуемом контексте. Полученные результаты вносят новый вклад и укрепляют существующие теории о взаимосвязи между мышлением роста, самоэффективностью, метакогницией и качеством академического письма. Эти результаты могут быть использованы для разработки образовательных мероприятий, направленных на развитие мышления роста с целью повышения самоэффективности студентов и улучшения их успеваемости.

В дальнейших исследованиях предполагается провести эксперименты по проверке различных мер, способных повысить самоэффективность и метакогницию студентов, особенно в контексте дипломных работ студентов, изучающих английский язык. Такие исследования будут полезны в качестве практического опыта для преподавателей, специализирующихся на обучении английскому языку. Кроме того, поскольку в настоящем исследовании не было уделено особого внимания аргументации и критическим рассуждениям как внутренним составляющим навыков академического письма, рекомендуется в будущих исследованиях изучить эти области. Данные, полученные в результате исследований, о способностях студентов к аргументации и навыках критического мышления могут послужить основой для разработки соответствующих методов или стратегий, которые могут использоваться преподавателями академического письма, чтобы помочь студентам повысить свою компетентность в написании академических текстов.

ЛИТЕРАТУРА

- Adamson, J. L., Coulson, D., & Fujimoto-Adamson, N. (2019). Supervisory practices in English-medium undergraduate and postgraduate applied linguistics thesis writing: Insights from Japan-based tutors. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 14–27.
- Aliyu, M. M., Fung, Y. M., Abdullah, M. H., & Hoon, T. B. (2016). Developing undergraduates' awareness of metacognitive knowledge in writing through problem-based learning. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(7), 233–240. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v5n.7p.233>
- Altınmakas, D., & Bayyurt, Y. (2019). An exploratory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.006>
- Amalia, S. N., Nurisma, R. A., Widiati, U., & Prihandoko, L. A. (2023). Learners' agency, beliefs, mindsets and teacher autonomy as predictors of willingness to communicate in online learning. *TESL-EJ*, 27(3). <https://doi.org/10.55593/ej.27107a3>
- Aqeel, A., Shah, S. K., & Bilal, M. (2020). Logical Reasoning and Fallacious in Post Graduate Research in Pakistan. *Pakistan Journal of Society, Education and Language*, 6(1), 178–201.
- Ardi, P., Amalia, S. N., Widiati, U., Walker, D., & Prihandoko, L. A. (2024). Writing enjoyment among EFL Postgraduate students in Indonesia: The interplay between students' writing self-efficacy and research literacy and teachers' immediacy and clarity. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 17(1), 632–661.
- Arroyo González, R., Fernández-Lancho, E., & Maldonado Jurado, J. A. (2021). Learning effect in a multilingual web-based argumentative writing instruction model, called ecm, on metacognition, rhetorical moves and self-efficacy for scientific purposes. *Mathematics*, 9(17), 1–24. <https://doi.org/10.3390/math9172119>
- Bai, B., & Guo, W. (2018). Influences of self-regulated learning strategy use on self-efficacy in primary school students' English writing in Hong Kong. *Reading and Writing Quarterly*, 34(6), 523–536. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1499058>
- Bai, B., & Wang, J. (2020). The role of growth mindset, self-efficacy and intrinsic value in self-regulated learning and English language learning achievements. *Language Teaching Research*, 27(1). <https://doi.org/10.1177/1362168820933190>

БЛАГОДАРНОСТИ

Мы хотели бы выразить благодарность анонимным рецензентам за конструктивный отзыв.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

В данном исследовании нет конфликта интересов.

ВКЛАД АВТОРОВ

Ластика Ари Прихандоко: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование

Рули Морганна: разработка концепции, проведение исследования, разработка методологии, валидация результатов, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование

Сучи Нугра Амалия: разработка концепции, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, валидация результатов, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование

- Bai, B., Wang, J., & Nie, Y. (2020). Self-efficacy, task values and growth mindset: what has the most predictive power for primary school students' self-regulated learning in English writing and writing competence in an Asian Confucian cultural context? *Cambridge Journal of Education*, 51(1), 65–84. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1778639>
- Briesmaster, M. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Ikala*, 22(1), 183–202. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a02>
- Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. (2013). Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of Educational Psychology*, 105(1), 25–38. <https://doi.org/10.1037/a0029692>
- Cahyono, B. Y., Irawati, R., Amalia, S. N., & Hidayat, L. E. (2024). Project-based Learning in EFL educational settings: A meta-analysis study in EFL/ESL writing. *Journal of Writing Research*, 16(1), 105–127. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.04>
- Callinan, C. J., van der Zee, E., & Wilson, G. (2018). Developing essay writing skills: An evaluation of the modelling behaviour method and the influence of student self-efficacy. *Journal of Further and Higher Education*, 42(5), 608–622. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1302564>
- Chakma, U., Li, B., & Kabuhung, G. (2021). Creating online metacognitive spaces: Graduate research writing during the Covid-19 pandemic. *Issues in Educational Research*, 31(1), 37–55.
- Chen, W., & Hapgood, S. (2021). Understanding knowledge, participation and learning in L2 collaborative writing: A metacognitive theory perspective. *Language Teaching Research*, 25(2), 256–281. <https://doi.org/10.1177/1362168819837560>
- Colognesi, S., Piret, C., & Demorsy, S. (2020). Teaching writing—with or without metacognition?: An exploratory study of 11-to 12-year-old students writing a book review. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(5), 459–470. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562136>
- Cooper, J. B., Lee, S., Jeter, E., & Bradley, C. L. (2020). Psychometric validation of a growth Mindset and Team Communication Tool to measure self-views of growth mindset and team communication skills. *Journal of the American Pharmacists Association*, 60(6), 818–826. <https://doi.org/10.1016/j.japh.2020.04.012>
- Crossley, S. A., Muldner, K., & Mcnamara, D. S. (2016). Idea generation in student writing: Computational assessments and links to successful writing. *Written Communication*, 33(3), 328–354. <https://doi.org/10.1177/0741088316650178>
- Csízér, K., & Tankó, G. (2017). English majors' self-regulatory control strategy use in academic writing and its relation to L2 motivation. *Applied Linguistics*, 38(3), 386–404. <https://doi.org/10.1093/applin/amv033>
- Daniels, S., McCurdy, M., Whitsitt, L., Skinner, C. H., Schwartz-Micheaux, J., & White, J. (2020). Evaluating the effects of a writing self-efficacy intervention on writing quantity in middle school students. *Reading and Writing Quarterly*, 36(1), 48–64. <https://doi.org/10.1080/10573569.2019.1618226>
- Escorcia, D., & Ros, C. (2019). What variables interact with metacognitive processes related to writing in university students: The role of demographic and education factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(49), 639–664. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i49.2486>
- Gorrostieta, J. M. G., & López-López, A. (2016). Argumentation identification for academic support in undergraduate writings. *European Conference on Technology Enhanced Learning*, 98–109. https://doi.org/10.1007/978-3-319-45153-4_8
- Govier, T. (2019). Problems in argument analysis and evaluation. In *Problems in Argument Analysis and Evaluation*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.22329/wsia.06.2018>
- Grenner, E., Johansson, V., van de Weijer, J., & Sahlén, B. (2021). Effects of intervention on self-efficacy and text quality in elementary school students' narrative writing. *Logopedics Phoniatrics Vocology*, 46(1), 1–10. <https://doi.org/10.1080/14015439.2019.1709539>
- Guraya, S. Y., & Guraya, S. S. (2017). The confounding factors leading to plagiarism in academic writing and some suggested remedies: A systematic review. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 67(5), 767–772.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Hair Jr., J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C., & Sarstedt, M. (2016). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage Publications.
- Hair Jr., J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L., & Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European Business Review*, 5(1), 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.jfbs.2014.01.002>
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Howe, L., & Wig, A. Van. (2017). Metacognition via creative writing: dynamic theories of learning support habits of the mind in 21st century classrooms. *Journal of Poetry Therapy*, 30(3), 139–152. <https://doi.org/10.1080/08893675.2017.1328830>

- Hwang, S. (2020). The mediating effects of self-efficacy and classroom stress on professional development and student-centered instruction. *International Journal of Instruction*, 14(1), 1–16. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.1411A>
- Iwasaki, C., Tada, Y., Furukawa, T., Sasaki, K., Yamada, Y., Nakazawa, T., & Ikezawa, T. (2019). Design of e-learning and online tutoring as learning support for academic writing. *Asian Association of Open Universities Journal*, 14(2), 85–96. <https://doi.org/10.1108/aaouj-06-2019-0024>
- Jonassen, D. H., & Kim, B. (2010). Arguing to learn and learning to argue: Design justifications and guidelines. *Educational Technology Research and Development*, 58(4), 439–457. <https://doi.org/10.1007/s11423-009-9143-8>
- Kansızoglu, H. B., & Bayrak Cömert, Ö. (2020). The effect of teaching writing based on flipped classroom model on metacognitive writing awareness and writing achievements of middle-school students. *Teğitim VBilim*, 46, 279–302. <https://doi.org/10.15390/eb.2020.8823>
- Karlen, Y. (2017). The development of a new instrument to assess metacognitive strategy knowledge about academic writing and its relation to self-regulated writing and writing performance. *Journal of Writing Research*, 9(1), 61–86. <https://doi.org/10.17239/jowr-2017.09.01.03>
- Kessler, M. (2021). Supplementing mobile-assisted language learning with reflective journal writing: A case study of Duolingo users' metacognitive awareness. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1968914>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Kock, N. (2016). Advantages of nonlinear over segmentation analyses in path models. *International Journal of E-Collaboration*, 12(4), 1–6. <https://doi.org/10.4018/IJeC.2016100101>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2020). The interplay between academic writing abilities of Dutch undergraduate students, a remedial writing programme, and academic achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24(10), 1474–1485. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1726280>
- Latifi, S., & Noroozi, O. (2021). Supporting argumentative essay writing through an online supported peer-review script. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(5), 501–511. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1961097>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Language mindsets, meaning-making, and motivation. *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning* (pp. 537–559). Palgrave. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_26
- Loughlin, V. D. O., & Griffith, L. M. (2020). Developing student metacognition through reflective writing in an upper level undergraduate anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 13(6), 680–693. <https://doi.org/10.1002/ase.1945>
- Miller, R. T., & Pessoa, S. (2016). Where's your thesis statement and what happened to your topic sentences? identifying organizational challenges in undergraduate student argumentative writing. *TESOL Journal*, 7(4), 847–873. <https://doi.org/10.1002/tesj.248>
- Mitchell, K. M., Harrigan, T., & McMillan, D. E. (2017). Writing self-efficacy in nursing students: The influence of a discipline-specific writing environment. *Nursing Open*, 4, 240–250. <https://doi.org/10.1002/nop2.90>
- Mitchell, K. M., Harrigan, T., Stefansson, T., & Setlack, H. (2017). Exploring self-efficacy and anxiety in first-year nursing students enrolled in a discipline-specific scholarly writing course. *Quality Advancement in Nursing Education*, 3(1), 1–23. <https://doi.org/10.17483/2368-6669.1084>
- Mitchell, K. M., & McMillan, D. E. (2018). A curriculum-wide assessment of writing self-efficacy in a baccalaureate nursing program. *Nurse Education Today*, 70, 20–27. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.08.003>
- Mitchell, K. M., Mcmillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. (2021). Development and validation of the situated academic writing self-efficacy scale (SAWSES). *Assessing Writing*, 48, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100524>
- Moreno, A. I., & Swales, J. M. (2018). Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap. *English for Specific Purposes*, 50, 40–63. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006>
- Njegić, K., Damnjanović, J., & Komnenić, B. (2020). Mediated effect of export assistance on export performance of Serbian manufacturing SMEs. *Baltic Journal of Management*, 15(5), 649–667. <https://doi.org/10.1108/BJM-03-2020-0084>
- Noroozi, O., Biemans, H., & Mulder, M. (2016). Relations between scripted online peer feedback processes and quality of written argumentative essay. *The Internet and Higher Education*, 31, 20–31. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.05.002>
- Pitenoe, M. R., & Modaberi, A. (2017). The effect of cognitive and metacognitive writing strategies on content of the iranian intermediate efl learners' writing. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(3), 594–600. <https://doi.org/10.17507/jltr.0803.19>
- Prihandoko, L. A., Djatmika, D., & Nurkamto, J. (2022). Complexities of Online Thesis Supervision during the Covid-19 Pandemic: EFL Lecturers' Perceptions. *67th TEFLIN International Virtual Conference & the 9th ICOELT 2021* (pp. 262–269). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220201.047>
- Puryantoa, E., Rasyidb, Y., & Murtadhoc, F. (2021). Prior knowledge-based metacognition strategies in developing students' writing skills assessment tools: Preparing the student teachers. *Asian EFL Journal*, 28(1), 85–108.

- Rahimi, M., & Fathi, J. (2021). Exploring the impact of wiki-mediated collaborative writing on EFL students' writing performance, writing self-regulation, and writing self-efficacy: a mixed methods study. *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2627–2674. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1888753>
- Ramadhanti, D., Ghazali, A. S., Hasanah, M., Harsiati, T., & Yanda, D. P. (2020). The use of reflective journal as a tool for monitoring of metacognition growth in writing. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(11), 162–187. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i11.11939>
- Sabti, A. A., Md Rashid, S., Nimehchisalem, V., & Darmi, R. (2019). The impact of writing anxiety, writing achievement motivation, and writing self-efficacy on writing performance: A correlational study of Iraqi tertiary EFL learners. *SAGE Open*, 9(4), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019894289>
- Sato, M., & Dussuel Lam, C. (2021). Metacognitive instruction with young learners: A case of willingness to communicate, L2 use, and metacognition of oral communication. *Language Teaching Research*, 25(6), 899–921. <https://doi.org/10.1177/13621688211004639>
- Shahsavari, Z., & Kourepaz, H. (2020). Postgraduate students' difficulties in writing their theses literature review. *Cogent Education*, 7(1), 1784620. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1784620>
- Shen, B., Bai, B., & Park, M. (2020). Exploring Hong Kong primary students' English writing motivation: relationships between writing self-efficacy and task value. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(4), 324–338. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1823397>
- Sherafati, N., & Mahmoudi Largani, F. (2023). The potentiality of computer-based feedback in fostering EFL learners' writing performance, self-regulation ability, and self-efficacy beliefs. *Journal of Computers in Education*, 10, 27–55. <https://doi.org/10.1007/S40692-022-00221-3>
- Suen, R. (2021). EFL students' perceptions of transferable writing skills and knowledge for undergraduate thesis writing from an EAP research writing course. *Asian EFL Journal*, 28(1), 286–314. <https://doi.org/10.1177/0033688209343863>
- Sultan, I., & Moqbali, A. (2020). Metacognitive writing strategies used by Omani grade twelve students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 214–232. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.12>
- Sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. *System*, 90, 102221. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102221>
- Teng, F. (2020). Tertiary-Level Students' English Writing Performance and Metacognitive Awareness: A Group Metacognitive Support Perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(4), 551–568. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1595712>
- Teng, M. F. (2020). Effects of cooperative–metacognitive instruction on EFL learners' writing and metacognitive awareness. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(2), 179–195. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1835606>
- Teng, M. F. (2021). Effects of Individual and group metacognitive prompts on tertiary-level students' metacognitive awareness and writing outcomes. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31, 601–612. <https://doi.org/10.1007/S40299-021-00611-8>
- Teng, M. F., Qin, C., & Wang, C. (2021). Validation of metacognitive academic writing strategies and the predictive effects on academic writing performance in a foreign language context. *Metacognition and Learning*, 17, 167–190. <https://doi.org/10.1007/s11409-021-09278-4>
- Teng, M. F., & Yue, M. (2023). Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: A structural equation modeling approach. *Metacognition and Learning*, 18(1), 237–260. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09328-5>
- Toulmin, S. E. (2003). *The uses of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Truax, M. L. (2018). The impact of teacher language and growth mindset feedback on writing motivation. *Literacy Research and Instruction*, 57(2), 135–157. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1340529>
- Tsao, J. J. (2021). Effects of EFL learners' L2 writing self-efficacy on engagement with written corrective feedback. *Asia-Pacific Education Researcher*, 30(6), 575–584. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00591-9>
- Valero Haro, A., Noroozi, O., Biemans, H. J. A., & Mulder, M. (2019). The effects of an online learning environment with worked examples and peer feedback on students' argumentative essay writing and domain-specific knowledge acquisition in the field of biotechnology. *Journal of Biological Education*, 53(4), 390–398. <https://doi.org/10.1080/00219266.2018.1472132>
- Vincent, C., Tremblay-Wragg, É., Déry, C., Plante, I., & Mathieu Chartier, S. (2021). How writing retreats represent an ideal opportunity to enhance PhD candidates' writing self-efficacy and self-regulation. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1600–1619. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1918661>
- Wafubwa, R. N., & Csíkos, C. (2020). Formative assessment as a predictor of mathematics teachers' levels of metacognitive regulation. *International Journal of Instruction*, 14(1), 983–998. <https://doi.org/10.29333/IJI.2021.14158A>

- Weaver, K. F., Morales, V., Nelson, M., Weaver, P. F., Toledo, A., & Godde, K. (2016). The benefits of peer review and a multisemester capstone writing series on inquiry and analysis skills in an undergraduate thesis. *CBE Life Sciences Education*, 15(4). <https://doi.org/10.1187/cbe.16-01-0072>
- Wong, K. K.-K. (2013). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) techniques using SmartPLS. *Marketing Bulletin*, 24(1), 1–32.
- Yang, Y.-F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55(3), 1202–1210. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.05.017>
- Zaki, A. A., & Md Yunus, M. (2015). Potential of mobile learning in teaching of ESL academic writing. *English Language Teaching*, 8(6), 11–19. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p11>
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences*, 62, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>
- Zha, S., Wu, S., & Estis, J. M. (2021). Using team-based learning to promote engineering students' performance and self-efficacy in a technical writing class. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 64(4), 456–467. <https://doi.org/10.1109/TPC.2021.3110619>
- Zhang, H., & Li, Y. (2021). Integrating active learning activities and metacognition into STEM writing courses. *Advances in Physiology Education*, 45(4), 902–907. <https://doi.org/10.1152/ADVAN.00086.2021>

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.12603>

Исследование взаимосвязи между внутренней мотивацией вьетнамских студентов, изучающих английский язык, и их восприятием пяти компонентов модели 5T

Диём-Ха Нгуен Тхи

Университет Йерсин в Далате, Вьетнам

АННОТАЦИЯ

Введение: Внутренняя мотивация (ВМ) уже давно присутствует в преподавании английского языка. Тем не менее, связь между этой концепцией и моделью 5Ts, предложенной Ренандьей в 2014 году в качестве мотивирующего агента, инициируемого учителем, остается не исследованной.

Цель: В данной работе исследуется связь между ВМ и восприятием пяти компонентов структуры 5Ts с целью предложить простые инструменты для повышения эффективности обучения.

Методология: 110 студентов, специализирующихся в изучении английского языка, приняли участие в анкете с самозаполнением, включающей две шкалы, измеряющие уровень внутренней мотивации (ВМ) и восприятие 5Ts как мотивирующего агента. В дополнение к описательной статистике и оценке коэффициента альфа Кронбаха, в исследовании были задействованы и другие методы, такие как корреляционный и регрессионный анализ Пирсона, для глубокого анализа собранных данных и выявления результатов с педагогическими импликациями.

Результаты: Исследовательская анкета продемонстрировала достаточный уровень надежности, а студенты отметили положительные уровни ВМ и положительное восприятие структуры 5Ts. Результаты также показали, что существует положительная связь между этими двумя переменными, а восприятие компонентов 5Ts учащимися предсказывало их ВМ.

Выводы: Результаты подтверждают гипотезу о том, что структура 5Ts способствует усилению мотивации. Кроме того, учителю может понадобиться дополнительный метод для повышения мотивации у учащихся с низким уровнем, параллельно с применением 5Ts для всего класса.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

специализация по английскому языку, внутренняя мотивация, структура 5T, взаимосвязь

Для цитирования: Нгуен Т.Д.Х. (2024). Исследование взаимосвязи между внутренней мотивацией вьетнамских студентов, изучающих английский язык, и их восприятием пяти компонентов модели 5T. *Journal of Language and Education*, 10(2), 125-136. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.12603>

Контакты:
Диём-Ха Нгуен Тхи,
diemhamikawa@gmail.com

Получена: 22 июня 2021

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024

ВВЕДЕНИЕ

В области изучения языка понятие мотивации означает движущую силу, которая заставляет учащегося «делать определенный выбор, участвовать в действиях, прилагать усилия и проявлять упорство» в процессе обучения языку (Dörnyei & Ushioda, 2011, p. 3). Учебная мотивация — далеко не новая тема, она привлекает внимание исследователей в области изучения иностранных языков с 1959 г., а первый этап научной работы известен как социально-психологический период (Dörnyei, 2005). Gardner и Lambert (1959) продемонстрировали, что интенсивность мотивации учащихся

выступает в качестве определяющего фактора для овладения языком. С тех пор исследований, посвященных мотивации в изучении языка, особенно английского как иностранного (EFL), было огромное количество. В последние годы эта тема по-прежнему вызывает интерес у многих исследователей, о чем свидетельствует внушительное количество опубликованных статей (Cheng & Cheng, 2013; Aldosari, 2014; Jodaei et al., 2018; Lei & Levitan, 2020; Meng, 2021; Javidkar et al., 2022; Waluyo & Bakoko, 2022; Ali et al., 2023; Siekmann et al., 2023; Nizigama et al., 2023). Мотивация вьетнамских студентов, изучающих английский язык как иностранный, не являются исключе-



нием. В последние годы было опубликовано значительное количество работ, посвященных мотивации вьетнамских учащихся, изучающих английский язык как иностранный, как в общенациональных, так и в международных журналах (Tran, 2007; Tran & Baldauf, 2007; Vu & Rochelle, 2015; Tuyen & Dan, 2016; Ngo et al., 2017; Doan, 2020; Nguyen & Nabók, 2021). Однако наблюдается нехватка исследований, посвященных прогностической роли внутренней мотивации студентов под влиянием внешних факторов, зависящих от преподавателя, таких как открытое поведение преподавателя, методика преподавания, задачи курса, тексты и тесты.

Renandya (2014) предложил систему мотивации в виде «5Т». В нее входят факторы, связанные с учебным процессом, которые могут мотивировать студентов к изучению иностранного языка. В рамках этой концепции основное внимание уделяется влиянию на мотивацию преподавателя в виде пяти «Т»: «Teacher» — учитель, «Teaching method» — метод, «Text» — текст, «Task» — задание и «Test» — тест. Чтобы мотивировать студентов к изучению английского языка, преподаватель должен проявлять доброжелательность на занятиях, выбирать эффективные методы обучения, подбирать подходящие тексты, задания и тесты для курса обучения. Поскольку многие факторы, связанные с преподавателем, могут создавать мотивирующую или демотивирующую обстановку в классе (Lamb, 2017; Quadir, 2017), Ванг и Ли (2019) исследовали восприятие элементов системы «5Т» преподавателями английского языка и их студентами. Результаты изучения системы обнаружили, что разница в восприятии есть: преподаватели и студенты согласились с ролью факторов «метод», «текст» и «тест», однако по остальным двум элементам их мнения разошлись.

Факторы, связанные с преподавателем, такие как открытость преподавателя, взаимопонимание между преподавателем и студентом, способы исправления ошибок и методы обучения, влияют на мотивацию студентов при изучении английского языка как иностранного (Hsu et al., 2007; Gol et al., 2014; Cai, 2021; Song et al., 2022; Alrabai, 2022). Логично предположить, что система «5Т», как набор факторов, обусловленных преподавателем, влияет на учебную мотивацию учащихся во время изучения языка. Степень влияния этих принципов на внутреннюю мотивацию студентов представляется интересной темой для исследования, тем более, что она до сих пор недостаточно изучена. Данное исследование направлено на устранение этого пробела путем изучения взаимосвязи между внутренней мотивацией вьетнамских учащихся, изучающих английский язык, и их восприятием пяти компонентов системы «5Т». Мы надеемся, что полученные результаты дадут преподавателям возможность улучшить мотивацию учащихся на занятиях английским языком. Предполагая наличие связи между внутренней мотивацией учащихся и восприятием «5Т», в данной работе ставится цель ответить на следующие исследовательские вопросы:

- (1) Какова внутренняя мотивация вьетнамских студентов, изучающих английский язык?
- (2) Каково их восприятие «5Т»?
- (3) Связана ли внутренняя мотивация студентов с их восприятием «5Т», и прогнозирует ли она их восприятие?

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ

Мотивация как движущая сила

В теории самодетерминации рассматриваются вопросы мотивации и личности человека, при этом подчеркивается жизненно важная роль ресурсов внутри человека (Deci & Ryan, 1985; Ryan et al., 1997). McEown и Oga-Baldwin (2019) написали обширную статью о теории самодетерминации, в которой кратко изложили суть пяти ее основных минитеорий и их применение для всех исследований в области изучения языка, особенно английского. К рассматриваемым минитеориям относятся: теория когнитивной оценки, теория организмической интеграции, теория базовых психологических потребностей, теория содержания целей и теория каузальных ориентаций. Авторы не рассматривали теорию мотивации отношений, которая также является минитеорией самодетерминации, поскольку посчитали, что ее связь с изучением языка не имеет решающего значения в условиях традиционного учебного процесса.

Вышеупомянутые ресурсы внутри человека — это базовые психологические потребности в автономии, компетентности и во взаимоотношениях с другими людьми. Автономия представляет собой свободу выбора и личную ответственность за выполнение задач (Ryan & Deci, 2017). Другими словами, это понятие означает, что учащийся сам выбирает подходящие стратегии обучения иностранному языку. Компетентность связана с уверенностью учащихся в том, что их действия приведут к желаемому результату (Deci & Ryan, 2002). Третья базовая потребность — взаимосвязь с другими людьми — относится к желанию учащегося иметь хорошие отношения с однокурсниками и преподавателями (Grolnick & Ryan, 1989; Furrer & Skinner, 2003). Не считая амотивации, которая связана с отсутствием желания заниматься учебной деятельностью, мотивация учащихся состоит из внутренней и внешней мотивации (Ryan & Deci, 2000, 2017). Внутренняя мотивация связана с интересом, удовольствием и удовлетворением ученика от учебной деятельности. В то время как внешняя мотивация относится к выполнению учебной деятельности ради достижения таких целей, как получение материального вознаграждения, похвалы и уважения, или для того, чтобы избежать нежелательных результатов.

Повышение мотивации при изучении английского языка

Исследований на тему мотивации в обучении английскому языку достаточно много, в том числе и публикаций о по-

вышении учебной мотивации (Tagaki, 2003), об активном участии в аудиторной работе (Dam & Legenhausen, 1996), а также об эффективных методах повышения автономии студентов в аудитории и вне ее (Stephenson & Kohyama, 2003; Benson, 2006). Что касается работ после 2005 г., Boo et al. (2015) провели обзор значительного количества исследований мотивации при изучении иностранного языка за

2005–2014 гг., проанализировав 416 опубликованных научных статей и глав книг, чтобы выявить изменения в сфере изучения мотивации при обучении иностранному языку и спрогнозировать потенциальные направления исследований в этой области. В этой работе трудах отмечается быстрый рост количества публикаций, изменение характера исследований, диверсификация демографических характеристик испытуемых и иностранного языка.

Если говорить о практике использования средств, повышающих мотивацию, то в последнее время некоторые исследователи сосредоточились на эмпирических исследованиях, основанных на мотивационном потенциале подхода к обучению иностранному языку с применением новых технологий. Несмотря на то, что в этих исследованиях использовались разные технические средства, они пришли к схожему выводу: применение новых технологий в качестве вспомогательных средств помогает повысить мотивацию изучающих иностранный язык. Например, Teeter (2017), используя технологию изучения языка с помощью мобильных устройств (MALL) в работе с 1001 японским студентом, изучающим английский язык как иностранный, продемонстрировал, что подход MALL помог улучшить несколько характеристик обучения, таких как уверенность в языке, интерес к английскому языку и формирование языковой личности на иностранном языке. По мнению исследователя, именно MALL способствовал улучшению ситуации, поскольку расширил возможности общения студентов на английском языке. Использование других новых методов, таких как игровое обучение (Tsai et al., 2017), специальные страницы YouTube (Tokada, 2020) и ChatGPT (Ali et al., 2023) также позволило преподавателям повысить мотивацию студентов к изучению английского языка. Однако некоторые исследователи также отмечают, что такие факторы, как незнакомая лексика, уровень сложности и трудность восприятия на слух, могут одновременно демотивировать учащихся.

Система мотивации «5Т» как средство мотивации на занятиях по английскому языку в классе

Учитывая важность факторов, связанных с преподавателем, для мотивации студентов к изучению английского языка Renandya (2014) разработал систему мотивации «5Т» для эффективного выполнения учителем своей работы в классе. Буква «Т» в названии «5Т» обозначает пять компонентов, входящих в систему: учитель/преподаватель («Teacher»),

применяемая методика («Teaching method»), задание, разработанное для курса, включая руководство и указания преподавателя («Task»), тексты (отобранные преподавателем и учащимися) («Text») и тест для оценки каждого вида учебной деятельности, а также всего процесса обучения («Test»). Тест — это не просто экзамен в конце учебного курса, а многоступенчатая оценка от начала и до конца. По мнению Renandya (2014), черты преподавателя, такие как забота, поддержка, чувство юмора, энтузиазм, помощь, преданность делу и другие, оказывают влияние на мотивацию студентов (Borg, 2008; Brown, 2012; Dörnyei, 2001; Miller, 2012). Разнообразные методы преподавания (Asher, 1977; Farrell, 2006), задания курса (Day & Bamford, 1998; Feather, 1982), тексты (Grabe, 2009; Jacobs & Farrell, 2012) и тесты (Jacobs & Farrell, 2003; McTighe & O'Connor, 2005) также влияли на учебную мотивацию студентов.

Преподаватели могут использовать систему мотивации «5Т», предложенную Renandya в качестве стратегии повышения мотивации учащихся при изучении английского языка. Однако применение всех пяти ее компонентов в равной степени представляется непрактичным и менее эффективным. Пытаясь определить, какие компоненты являются наиболее важными для применения на практике, Wang и Lee (2019) оценили восприятие «5Т» учителями и учащимися и сравнили эти два набора данных. Чтобы сделать систему мотивации «5Т» более полезной для выбора эффективных методов обучения, необходимо изучить взаимосвязь между «5Т» и мотивацией учащихся. Однако до сих пор такие эмпирические исследования не проводились.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Участники

В настоящем исследовании приняли участие студенты частного университета Вьетнама, изучающие английский язык для своей будущей профессии. Всего было 110 студентов факультета иностранных языков, в том числе 61 третьекурсник (55,5 %) и 49 четверокурсников (45,5 %). В выборке было 30 мужчин (27,3 %) и 80 женщин (72,7 %). К моменту исследования участники изучали английский язык в течение десяти лет (студенты третьего курса) или одиннадцати лет (студенты четвертого курса). В университете они прошли множество курсов, предусмотренных программой бакалавриата по специальности «Английский язык», включая практикумы по произношению, грамматике, аудированию, говорению, чтению, письму, курсы по лингвистике, страноведению англоязычных стран, британско-американской культуре, переводу с английского языка на вьетнамский.

Подбор участников

В данное исследование отбирались студенты, которые прошли множество курсов английского языка с разными преподавателями, поскольку они могут сравнить свой опыт

в прохождении одного курса английского языка с другим и понять, что им необходимо от преподавателя для мотивации. Исходя из этого, для исследования были приглашены 124 студента третьего и четвертого курсов, изучающих английский язык. Из этого числа 110 студентов вызвались добровольно принять участие в данной работе.

Инструментарий исследования

В данном исследовании использовался опросник со шкалой Лайкерта, состоящий из двух разделов. Первый заключался в сборе ответов участников о внутренней мотивации. Для этого раздела в данной работе была выбрана шкала, разработанная Noels et al. (2003) и успешно использованная Wang и Lee (2019). Она состояла всего из четырех пунктов, но отражала три основных аспекта внутренней мотивации: знание, стимул и достижение. Автор изменил «второй язык» на «английский», что соответствует содержанию исследования. Были предложены следующие пункты:

- (1) Мне нравится узнавать что-то новое об английском обществе и их образе жизни.
- (2) Я получаю удовольствие от того, что слышу, как англичане говорят на английском языке.
- (3) Я испытываю удовлетворение от выполнения сложных упражнений по английскому языку.
- (4) Мне нравится выходить за рамки своих прежних возможностей в изучении английского языка.

Во втором разделе студенты отвечали на 20 пунктов, касающихся системы мотивации «5Т». Все 20 пунктов для пяти компонентов «5Т» были разработаны Renandya (2014) и модифицированы Wang и Lee (2019). Некоторые из пунктов приведены ниже:

Я чувствую мотивацию, когда мой преподаватель английского языка...

- (1) Создает непринужденную атмосферу в классе, чтобы я мог принимать участие в работе, не боясь потерять лицо, если допущу ошибки.
- (2) Использует разнообразные виды деятельности, чтобы заинтересовать и увлечь меня.
- (3) Поощряет участие каждого учащегося в выполнении задания.

Участники оценивали каждое утверждение по шкале от 5 («полностью согласен») до 1 («категорически не согласен»), выбирая один из пяти альтернативных ответов. Утверждения были заранее переведены на вьетнамский язык, чтобы не возникло неправильного понимания их смысла.

Сбор данных

Участники отвечали на вопросы анкеты в аудитории в течение примерно пятнадцати минут. Перед этим им объяснили каждый пункт, ответили на все вопросы и заверили, что их ответы не повлияют на оценку какого-либо учебного курса в рамках программы обучения и будут использо-

ваться конфиденциально только в исследовательских целях. Перед началом анкетирования у участников еще раз спросили их согласие. Затем участникам были выданы бланки анкеты, на которых они писали свои ответы ручкой. Хотя время не было ограничено, студенты ответили на вопросы примерно за двенадцать минут.

Анализ данных

В данной работе ответы на вопросы анкеты были проанализированы сначала с помощью альфы Кронбаха и описательной статистики. Альфа Кронбаха позволила определить надежность шкалы, а описательная статистика — описать внутреннюю мотивацию студентов и их восприятие системы мотивации «5Т». Затем был проведен тест для коэффициента корреляции Пирсона с целью выявления возможных корреляций между внутренней мотивацией и каждым компонентом «5Т». На основе результатов проверки коэффициента корреляции Пирсона был проведен регрессионный анализ с использованием восприятия студентами компонентов «5Т» в качестве предикторов их внутренней мотивации.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Анализ надежности результатов

Расчет альфы Кронбаха для всего опросника дал результат $\alpha = 0,879$, что подтверждает его достаточную надежность для применения в данном исследовании. Шкалы оценок внутренней мотивации и системы мотивации «5Т» также достигли сопоставимых показателей надежности со значениями 0,794 и 0,861 соответственно.

Внутренняя мотивация учащихся

Описательная статистика четырех пунктов, касающихся внутренней мотивации студентов, представлена в Таблице 1. Респонденты продемонстрировали высокий уровень внутренней мотивации к изучению английского языка с хорошим средним значением 4,30, и 88,9 % из них ответили на эти четыре пункта «согласен» или «полностью согласен». Из четырех пунктов утверждение «Мне нравится выходить за рамки своих прежних возможностей в изучении английского языка», относящееся к измерению внутренних достижений, получило самый высокий средний балл — 4,35. Утверждение, относящееся к внутренней стимуляции, «Я получаю удовольствие от того, что слышу, как англичане говорят на английском языке», получило наименьший средний балл — 4,28.

Восприятие учащимися «5Т»

Участники дали положительные ответы на 20 утверждений о «5Т», как показано в Таблице 2. По всей видимости, респонденты посчитали, что все пять компонентов «5Т» име-

ют решающее значение для повышения их учебной мотивации, причем средние значения по 20 пунктам находятся в диапазоне 4,07–4,55. По степени важности компоненты «5Т» распределились следующим образом: Преподаватель (M = 4,33) > Методика преподавания (M = 4,13) > Задание (M = 4,08) > Тест (M = 4,01) > Текст (M = 3,98). Три первых места заняли следующие пункты компонента «Преподаватель»: «Преподаватель английского языка доброжелателен и контактен. Я могу говорить с ним не только об учебе, но и о других вещах, связанных с моей личной и социальной жизнью» (M = 4,39), «Преподаватель создает непринужденную атмосферу в классе, чтобы я мог принимать участие в работе, не боясь потерять лицо, если допущу ошибки» (M = 3,6), и «Преподаватель английского языка любит свой предмет и преподает его с увлечением» (M = 4,35). Между тем, утверждение «Тексты, используемые в классе, не содержат слишком много слов или выражений, которые я не могу понять», относящееся к компоненту «Текст», получило самый низкий средний балл — 3,69.

Корреляция Пирсона и регрессионный анализ

Результаты корреляционного анализа Пирсона представлены в Таблице 3. Внутренняя мотивация студентов положительно коррелирует с их восприятием всех пяти компонентов «5Т», причем значения коэффициентов находятся в диапазоне 0,355–0,428. Все коэффициенты корреляции Пирсона были положительными и с умеренным значением. Это означает, что внутренняя мотивация студентов и их восприятие пяти компонентов системы мотивации «5Т» были ориентированы в одном направлении и коррелировали с умеренной силой.

По результатам корреляционного теста Пирсона (Таблица 3) в данном исследовании был проведен простой регрессионный анализ с использованием восприятия участ-

Таблица 1
Восприятие студентами внутренней мотивации

Утверждение ^а	КН и Н ^б (%)	Нейтрален ^б (%)	С и ПС ^б (%)	Среднее ^б	С.О.
Внутреннее знание					
(1) Мне нравится узнавать что-то новое об английском обществе и их образе жизни	0,9	10,0	89,1	4,29	0,682
Внутренняя стимуляция					
(2) Я получаю удовольствие от того, что слышу, как англичане говорят на английском языке	3,6	10,9	85,5	4,28	0,836
Внутреннее достижение					
(3) Я испытываю удовлетворение от выполнения сложных упражнений по английскому языку	0,9	9,1	90,0	4,28	0,706
(4) Мне нравится выходить за рамки своих прежних возможностей в изучении английского языка	0,9	8,1	91,0	4,35	0,710
Всего Внутренняя мотивация:	1,6	9,5	88,9	4,30	0,733

Примечание. а Измененные утверждения, предложенные Noels et al. (2003) и использованные Wang и Lee (2019).

б Величина выборки N = 110; 1 = Категорически не согласен (КН), 2 = Не согласен (Н), 3 = Нейтрален, 4 = Согласен (С), 5 = Полностью согласен (ПС).

никами компонентов «5Т» в качестве предикторов их внутренней мотивации. Результат анализа представлен в Таблице 4. Стандартизированные гистограммы остатков значений пяти зависимых переменных, а именно пяти компонентов «5Т», показали, что все средние значения практически равны нулю, а стандартные отклонения составляют 0,995. Несмотря на небольшое смещение, они не сильно отклонялись от нормального распределения. На внутреннюю мотивацию студентов пришлось 11,8–17,5 % дисперсии зависимых переменных (Таблица 4). Методика преподавания и текст — две независимые переменные, на которые пришелся наибольший процент изменчивости внутренней мотивации, 17,5 и 17,2 % соответственно. Эти результаты согласуются с результатами корреляционного анализа Пирсона.

Хотя простая регрессия показала, что все пять компонентов «5Т» могут предсказывать внутреннюю мотивацию, пошаговая регрессия показала, что только «Методика преподавания» и «Текст» играют прогностическую роль для этой зависимой переменной, как представлено в Таблице 5 и на Рисунке 1 ниже. Учитываемая изменчивость составила 21,3 %. Однако если на «Методику преподавания» пришлось 17,5 %, то добавление «Текста» дало прирост лишь на 5,6 %.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Внутренняя мотивация учащихся

Целью данного исследования было оценить уровень внутренней мотивации вьетнамских студентов и их восприятие пяти компонентов системы мотивации «5Т», а также изучить ее связь с этими двумя переменными. Результаты показали высокий уровень мотивации и восприятия, положительные корреляции между внутренней мотивацией сту-

Таблица 2
Восприятие студентами компонентов системы мотивации «5Т», зависящих от преподавателя

Утверждения: Я чувствую мотивацию к изучению английского языка, когда...	Средн. ^b	С. О.
1. Преподаватель	4,33	0,502
(1) мой преподаватель английского языка доброжелателен и контактен. Я могу говорить с ним не только об учебе, но и о других вещах, связанных с моей личной и социальной жизнью;	4,39	0,705
(3) мой преподаватель создает непринужденную атмосферу в классе, чтобы я мог принимать участие в работе, не боясь потерять лицо, если допущу ошибки;	4,36	0,617
(2) мой преподаватель английского языка любит свой предмет и преподает его с увлечением;	4,35	0,711
(4) мой преподаватель английского языка относится к каждому студенту одинаково и не имеет фаворитов.	4,22	0,932
2. Методика преподавания	4,13	0,514
(9) мой преподаватель английского языка использует различные вспомогательные средства обучения, такие как изображения, видео, песни и физические упражнения;	4,23	0,738
(10) мой преподаватель английского языка использует различные виды деятельности, чтобы заинтересовать и увлечь меня;	4,22	0,771
(11) мой преподаватель английского языка тщательно подбирает и структурирует учебные задания, которые способствуют достижению целей урока;	4,05	0,764
(12) мой преподаватель английского языка четко обозначает, когда мы переходим от одного вида деятельности к другому.	4,00	0,790
3. Задание	4,08	0,493
(5) мой преподаватель английского языка оказывает достаточную помощь до, во время и после выполнения задания;	4,23	0,712
(6) мой преподаватель английского языка поощряет участие каждого обучающегося в выполнении задания;	4,09	0,671
(7) мой преподаватель английского языка четко объясняет лингвистическую, коммуникативную или культурную ценность задания;	4,05	0,907
(8) преподаватель дает нам задания, которые отвечают нашим потребностям и интересам.	3,93	0,809
4. Тест	4,01	0,512
(13) преподаватель дает мне обратную связь, рекомендации и советы, оценивает меня на регулярной основе, а не по итогам одного дня, недели или конца семестра;	4,32	0,753
(14) мой преподаватель английского языка использует тщательно разработанные контрольные задания, чтобы избежать субъективности;	4,06	0,870
(15) мой преподаватель английского позволяет нам оценивать себя;	3,88	0,821
(16) преподаватель дает мне альтернативные варианты оценки, такие как проектная работа и другие виды деятельности в аудитории, помимо экзамена.	3,76	0,777
5. Текст	3,98	0,516
(17) учебные и методические материалы разнообразны, включают печатные, электронные, устные и письменные материалы;	4,16	0,736
(18) материалы, используемые на занятиях, дают достаточно возможностей для изучения того, что нам действительно нужно или хочется изучить;	4,07	0,809
(19) мой преподаватель позволяет нам самим выбирать материалы для чтения, которые нам интересны;	3,99	0,796
(20) тексты, используемые в аудитории, не содержат слишком много слов или выражений, которые я не могу понять	3,69	0,965

Примечание. ^a Утверждения разработаны Renandya (2014) и адаптированы Wang и Lee (2019).

^b Величина выборки N = 110; 1 = Категорически не согласен, 2 = Не согласен, 3 = Нейтрален, 4 = Согласен, 5 = Полностью согласен.

дентов и компонентами системы мотивации «5Т», а также прогностическую роль мотивационного компонента.

Высокий уровень внутренней мотивации нынешних студентов соответствует результатам предыдущих исследований с участием вьетнамских студентов (Ngo et al., 2017; Nguyen & Habók, 2021). Ngo et al. (2017) обнаружили, что студенты со специализацией и студенты без специализации по английскому языку имеют высокую мотивацию к изуче-

нию английского языка. Nguyen и Habók (2021) отметили аналогичный уровень внутренней мотивации у студентов, не специализирующихся на английском языке. Результаты данного исследования также подтверждают выводы Phuong (2020), который исследовал мотивацию вьетнамских студентов на онлайн-курсах английского языка.

Высокий уровень внутренней мотивации может быть обусловлен тем, что участники сами специализируются на

английском языке. Выбирая специализацию по изучению английского языка, человеку должно быть в той или иной степени интересно узнавать об англоязычных странах, культурах и народах. Высокая внутренняя мотивация также может быть частично обусловлена ростом популярности во Вьетнаме англоязычных песен и фильмов, телевизионных каналов и подкастов, а также ростом финансовых возможностей населения, благодаря которым люди могут позволить себе необходимые устройства и услуги. Другое логичное объяснение заключается в том, что был изменен подход к преподаванию английского языка во вьетнамских университетах: подход, ориентированный на преподавателя, сменил интегрированный подход, благодаря чему студенты стали получать больше удовольствия от изучения английского языка (Su, 2007). Высокая внутренняя мотивация современных студентов очень ценна, поскольку, в отличие от внешней, этот тип мотивации сохраняет свою эффективность в долгосрочной перспективе и является стимулом для успешного обучения и получения психологического удовлетворения (Deci & Ryan, 2008).

Восприятие учащимися «5Т»

В предыдущих исследованиях для оценки отношения китайских студентов к составляющим «5Т» использовалась анкета самоотчета, и оказалось, что ни один из компонентов не превышает среднего балла 4 по пятибалльной шкале Лайкерта (Wang & Lee, 2019). Средние баллы восприятия

студентами всех пяти компонентов «5Т» выше, чем приведенные в исследованиях (Wang & Lee, 2019), и причина, вероятно, кроется в различных условиях обучения, о чем речь пойдет ниже. Из пяти компонентов системы мотивации «5Т» студенты, изучающие английский язык как иностранный, дали самую высокую среднюю оценку компоненту «Преподаватель». Это означает, что открытость преподавателя сыграла решающую роль в мотивации участников исследования к изучению английского языка. Возможной причиной может быть то, что на некоторых курсах работали более квалифицированные преподаватели, а на других — менее опытные. Это знание может помочь студентам понять, какие факторы, связанные с преподавателем, мотивируют их к изучению английского языка. Вполне понятно, что с психологической точки зрения студентам будет некомфортно учиться в аудитории с недружелюбной атмосферой, с несправедливым и безразличным преподавателем, и мотивация будет снижаться.

Позиция компонента «Методика преподавания» на втором месте может объясняться тем, что некоторые вьетнамские преподаватели английского языка продолжают придерживаться традиционного подхода, ориентированного на преподавателя, что может приводить к снижению мотивации студентов в процессе обучения (Thompson, 2009). Студенты могут сравнить свой опыт обучения у таких преподавателей с обучением у более квалифицированных преподавателей и

Таблица 3
Корреляция Пирсона между внутренней мотивацией и компонентами «5Т»

	Преподаватель	Методика преподавания	Задание	Текст	Тест
Внутренняя мотивация	0,382**	0,428**	0,393**	0,424**	0,355**

Примечание. ** Корреляция значительна на уровне 0,01 (двусторонняя).

Таблица 4
Результаты простой регрессии с использованием компонентов «5Т» в качестве предикторов^а

Предиктор	В	β	Скорректированный R-квадрат	Значение p	VIF
Преподаватель	0,440	0,382	0,138	0,000	1,000
Задание	0,462	0,393	0,147	0,000	1,000
Тест	0,401	0,355	0,118	0,000	1,000
Методика преподавания	0,481	0,428	0,175	0,000	1,000
Текст	9,476	0,424	0,172	0,000	1,000

Примечание. ^а Зависимая переменная: Внутренняя мотивация.

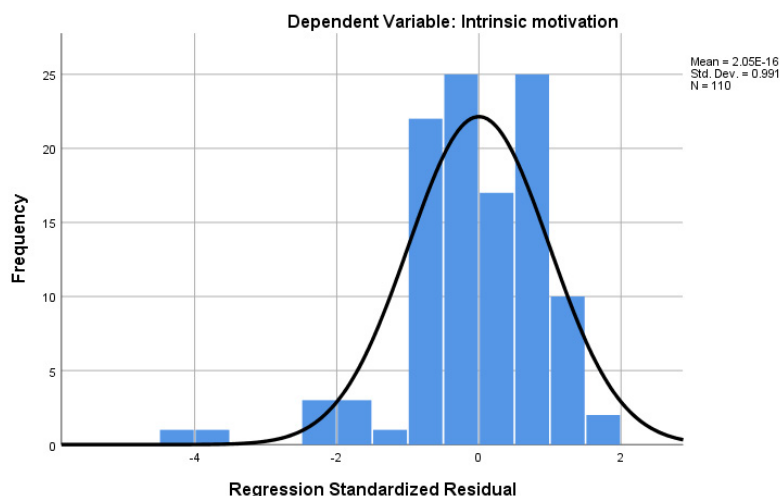
Таблица 5
Результаты пошаговой регрессии с использованием компонентов системы мотивации «5Т» в качестве предикторов^а

Модель	Предиктор	В	β	Скорректированный R-квадрат	Значение p	VIF
1	Методика преподавания	.481	.428	.175	.000	1.000
2	Методика преподавания	.328	.292	.231	.003	1.297
	Текст	.319	.285		.004	1.297

Note. ^аDependent variable: Intrinsic motivation

Рисунок 1

Гистограмма стандартизованного остатка регрессии при пошаговой регрессии с внутренней мотивацией в качестве зависимой переменной



сделать выводы о том, какие методы обучения мотивируют их к изучению английского языка.

Высокие показатели восприятия студентами остальных трех компонентов структуры «5Т» также могут быть отчасти обусловлены неприятным, если не сказать неудачным, опытом обучения, который студенты получили в школе из-за традиционных методов преподавания и обучения, где учитель выступал в роли источника информации и ограничивал классные занятия (Thompson, 2009; Canh, 2017).

Как уже упоминалось выше, все типы мотивации в теории самодетерминации базируются на трех основных психологических потребностях (Deci & Ryan, 1985 и 2002; Grolnick & Ryan, 1989; Furrer & Skinner, 2003; Dörnyei & Ushioda, 2011; Ryan & Deci, 2017). Таким образом, разумно предположить, что мотивация студентов имеет определенную связь с их восприятием системы «5Т», поскольку эти два понятия имеют одну и ту же основу. Как показано в Таблице 3, наиболее эффективными мотивирующими компонентами являются факторы «Преподаватель» и «Методика преподавания». Этот результат, вероятно, означает, что из трех базовых психологических потребностей в теории самодетерминации взаимосвязь с другими людьми, а именно социальные связи и забота о близких, оказывает на респондентов большее влияние, чем две другие. В то же время нахождение «Задания» на третьем месте и «Теста» на четвертом может быть связано с более эффективным влиянием базовой психологической потребности в компетентности. По всей видимости, учащиеся чувствуют себя более комфортно и уверенно, если они хорошо справляются с аудиторными заданиями и итоговой аттестацией по учебному курсу.

Высокие средние баллы восприятия системы «5Т» означают, что большинство участников считают, что их мотивация к изучению английского языка, по крайней мере внутренняя, будет улучшена благодаря внедрению системы «5Т» пре-

подавателями. Стоит отметить, что хотя в данном исследовании порядок следования аффективных факторов был таким: Преподаватель > Методика преподавания > Задание > Тест > Текст, в других работах он может быть иным. Причина в том, что, как уже говорилось выше, порядок может зависеть от опыта изучения английского языка студентами, которые обучались у квалифицированного преподавателя и у неквалифицированного. То есть различия в условиях обучения участников могут привести к разным ответам по шкале опросника о «5Т».

Корреляция Пирсона и регрессионный анализ

Положительные коэффициенты Пирсона, вероятно, указывают на то, что студенты с высокой внутренней мотивацией чувствовали большую мотивацию в результате применения «5Т» преподавателями, чем студенты с низкой внутренней мотивацией. С другой стороны, результаты исследования подтверждают гипотезу о том, что «5Т» может повысить мотивацию студентов, по крайней мере внутреннюю, выступая в качестве мотивационной основы. Как показано в Таблице 3, из пяти компонентов «5Т» наибольшим показателем связи с внутренней мотивацией студентов обладают «Методика преподавания» и «Текст». Это означает, что участники считают, что все пять компонентов мотивируют их к изучению английского языка, однако решающую роль в повышении внутренней мотивации они отводят «Методике преподавания» и «Текстам». Правильно подобранные методы преподавания и учебно-методические материалы могут повысить внутреннюю мотивацию учащихся почти на 50 %. В меньшей степени, наряду с «Заданиями» и «Тестами», поведение преподавателя, например, доброжелательное, теплое и объективное, также может способствовать повышению мотивации студентов к обучению. Несмотря на то, что в некоторых предыдущих исследованиях использовались факторы, связанные с преподавателем, отличные от

системы «5Т», их выводы подтверждают текущий результат корреляции Пирсона. Kikuchi (2009) установил, что несоответствующее поведение преподавателя и методы обучения демотивируют студентов при изучении английского языка. Falout et al. (2009) выявили, что открытость преподавателя является важнейшим фактором, влияющим на мотивацию в изучении английского языка. Quadir (2017) также показал, что стиль преподавания, личность и позиция преподавателя являются доминирующими переменными, влияющими на мотивацию учащихся к изучению английского языка.

Полученные данные подтверждают, что использованный регрессионный анализ был достоверным, и что восприятие студентами пяти компонентов «5Т» может предсказывать внутреннюю мотивацию. Положительные константы и коэффициенты указывают на то, что повышение уровня восприятия студентами структуры «5Т» приведет к росту внутренней мотивации. Результаты регрессии в сочетании с результатами корреляции, рассмотренными выше, означают, что при работе с низкими уровнями внутренней мотивации у преподавателя английского языка возникнут трудности, поскольку даже успешная практика применения стратегии обучения в соответствии с концепцией «5Т» все равно мало мотивирует таких студентов. Полученные результаты указывают на то, что для эффективного обучения преподавателю, возможно, следует применять дополнительный подход к повышению внутренней мотивации, по крайней мере, для учащихся с низким уровнем, параллельно с применением «5Т» для всего класса.

Dörnyei и Ushioda (2013) предположили, что учебная мотивация, автономия учащегося и успеваемость в изучении языка взаимодействуют в циклической причинно-следственной зависимости, в которой мотивация является причиной автономии учащегося и следствием успеваемости. Если предположить, что между работой преподавателей по системе «5Т» и учебной мотивацией студентов существует корреляция, то первая может прямо/косвенно влиять на автономию учащихся и их успеваемость. Данные гипотезы целесообразно изучить в дальнейших исследованиях.

Выводы для педагогики и ограничения

Студенты в учебной аудитории отличаются друг от друга. Индивидуальные различия часто заставляют преподавателя выбирать решение для возникающих проблем, основываясь на среднем значении. Результаты данного исследования свидетельствуют о важности изучения внутренней мотивации студентов и их восприятия системы «5Т» для повышения эффективности преподавания.

Несмотря на простоту используемых самоотчетов о внутренней мотивации и компонентах «5Т», они дают множество средних значений для выбора подходящей методики преподавания, заданий, текстов и тестов, не говоря уже о внешнем виде и настроении преподавателя. Кроме того, понимание взаимосвязи между внутренней мотивацией

студентов и компонентами системы «5Т» может позволить преподавателю повысить внутреннюю мотивацию обучающихся, что принесет им пользу в процессе долгосрочного изучения иностранного языка.

Поскольку две шкалы были использованы для самоотчетов, первым ограничением данной работы является возможная необъективность ответов. Второе ограничение — удобная выборка испытуемых. Небольшой размер выборки также может представлять собой дополнительное ограничение. В будущем стоит рассмотреть возможность сочетания анкеты самоотчета с качественными показателями, такими как интервью или наблюдение за классом. Поскольку количество студентов, изучающих английский язык как иностранный и обучающихся по другим специальностям, отличным от английского, является огромным, привлечение в качестве участников исследования студентов, не изучающих английский язык, может помочь получить более крупную выборку и избежать нерепрезентативности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках этой работы рассматривалась внутренняя мотивация и восприятие вьетнамских студентов, которые обучаются английскому языку для будущей профессии, концепции обучения «5Т» при изучении английского языка. Исследование проводили посредством анкетирования 110 участников. Также были проведены корреляционный анализ Пирсона и регрессионный анализ для более глубокого понимания взаимосвязи между внутренней мотивацией и компонентами системы «5Т».

Исследование показало, что внутренняя мотивация и восприятие студентами концепции «5Т» были положительными на основе оценки по пятибалльной шкале Лайкерта. Кроме того, восприятие студентами компонентов структуры «5Т» предсказывало их внутреннюю мотивацию. Полученные результаты свидетельствуют о том, что преподаватели могут повысить мотивацию обучающихся, эффективно используя систему «5Т». Это также говорит о том, что преподавателю может потребоваться найти дополнительный подход к студентам с низким уровнем мотивации для ее повышения, встраиваемый в общую стратегию обучения всей группы. И наконец, стоит отметить, что данное исследование имеет некоторые ограничения, включая относительно небольшой размер выборки, возможное искажение ответов и недостатки метода выборки, связанные с выбранной методологией исследования. В последующих работах в рамках данного направления исследований стоит избегать этих ограничений.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Aldosari, H.S. (2014). The entwined effects of attitude, motivation and gender on EFL learning: A correlation study. *Studies in Literature and Language*, 8(1), 1–5. <https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320140801.4183>
- Ali, J., Shamsan, M. A. A., Hezam, T., & Mohammed, A. A. Q. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: Teachers and students' voices. *Journal of English Studies in Arabia Felix*, 2(1), 41–49. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51>
- Alrabai, F. (2022). Teacher communication and learner willingness to communicate in English as a foreign language: A structural equation modeling approach. *Saudi Journal of Language Studies*, 2(2), 45–67. <https://doi.org/10.1108/SJLS-03-2022-0043>
- Asher, J. (1977). *Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Benson, P. (2006). Autonomy and its role in learning. In J. Cummins & C. Davison (Eds.), *The international handbook of English language teaching* (vol. 2). Springer.
- Boo, Z., Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 147–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Borg, S. (2008). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum International Publishing Group.
- Brown, J.D. (2012). EIL curriculum development. In L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu, W.R. Renandya (Eds.), *Principles and practices for teaching English as an international language* (pp 147–167). Routledge.
- Cai, M. (2021). The predictability of Chinese English as a foreign language students' willingness to communicate through teachers' immediacy and teacher-student rapport. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769424>
- Canh, T.T.T. (2017). Exploring Vietnamese students' attitudes towards project works in enhancing autonomous learning in English speaking class. *The Normal Lights*, 11(2), 86–108. <https://doi.org/10.56278/tnl.v11i2.528>
- Cheng, M. C., & Cheng, T. P. (2013). Reflections of the role of motivation on learning English for successful college EFL learners in Taiwan. *World Journal of Education*, 2(5), 8–14. <https://doi.org/10.5430/wje.v2n5p8>
- Dam, L., & Legenhausen, L. (1996). The acquisition of vocabulary in an autonomous learning environment—the first months of beginning English. In Pemberton, R., Li, E. S. L., Or, W. W. F., & Pierson, H. D. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 265–280). Hong Kong University Press.
- Day, R. R., & Bamford, J. (1998). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*. (pp. 3–33). University of Rochester Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory on human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Doan, T. H. D. (2020). Crucial factors that affect Vietnamese undergraduate students' motivation in learning English as a foreign language. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12B), 8068–8074. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.082608>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. Routledge.
- Falout, J., Elwood, J. & Hood, M. (2009). Demotivation: Affective states and learning outcomes. *System*, 37(3), 403–417. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.03.004>
- Farrell, T.S.C. (2006). *Succeeding with English language learners: A guide for beginning teachers*. Corwin Press.
- Feather, N.T. (1982). Introduction and overview. In N.T. Feather (Ed.), *Expectancy and actions: Expectancy-value models in psychology* (pp. 1–14). Lawrence Erlbaum.
- Furrer, C., & Skinner, E. A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.148>
- Gardner, R. C., & Lambert, R. C. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gol, M., Zand-Moghadam, A., & Karrabi, M. (2014). The construct of willingness to communicate and its relationship with EFL learners' perceived verbal and nonverbal teacher immediacy. *Issues in Language Teaching*, 3(1), 135–160.

- Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Hsu, Li-I., Watson, T., Lin, C.H. & Ho, T.C. (2007). Explorations in teachers' nonverbal immediacy behaviors and students' willingness to talk in English. *English Teaching & Learning*, 31(3), 1–27.
- Jacobs, G.M., & Farrell, T.S.C. (2003). Understanding and implementing the CLT (communicative language teaching) paradigm. *RELC Journal*, 34(1), 5–30. <https://doi.org/10.1177/003368820303400102>
- Jacobs, G. M., & Farrell, T. S. C. (2012). *Teachers' sourcebook for extensive reading*. Information Age Publishing.
- Javidkar, S., Divsar, H., Saeedi, M., & Hadavizadeh, A. (2022). A path analysis of autonomy supportive teaching, EFL Learners' willingness to communicate, self-regulation, academic engagement, and perceived locus of control. *Journal of Modern Research in English Language Studies*, 9(4), 25–49. <https://doi.org/10.30479/jmrels.2022.16948.2032>
- Jodaei, H., Zareian, G., Reza Amirian, M., & Reza Adel, S. M. (2018). From the state of motivated to demotivated: Iranian military EFL learners' motivation change. *The Journal of Asia TEFL*, 15(1), 32–50. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2018.15.1.3.32>
- Kikuchi, K. (2009). Listening to our learners' voice: What demotivates Japanese high school students? *Language Teaching Research*, 13(4), 453–471. <https://doi.org/10.1177/1362168809341520>
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000088>
- Lei, R., & Levitan, J. (2020). Motivating and demotivating factors of game-based learning approaches in Chinese college students' spoken English learning: A case study. *Asian EFL Journal*, 24(6), 32–72.
- McEown, M. S., & Oga-Baldwin, W. L. Q. (2019). Self-determination for all language learners: New applications for formal language education. *System*, 86, 120124. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.102124>
- McTighe, J. & O'Connor, K. (2005). Seven practices for effective learning. *Educational Leadership*, 63(3), 10–17.
- Meng, Y. (2021). Fostering EFL/ESL students' state motivation: The role of teacher-student rapport. *Frontiers in Psychology*, 12, 754797. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.754797>
- Miller, P. (2012). Ten characteristics of a good teacher. *English Teaching Forum*, 1, 36–38.
- Ngo, H., Spooner-Lane, R., & Mergler, A. (2017). A comparison of motivation to learn English between English major and non-English major students in a Vietnamese university. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 11(2), 188–202. <https://doi.org/10.1080/017501229.2015.1094076>
- Nguyen, V. S., & Habók, A. (2021). Vietnamese non-English-major students' motivation to learn English: From activity theory perspective. *Heliyon*, 7, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06819>
- Nizigama, E., Fazilatfar, A. M., & Jabbari, A. A. (2023). Junior secondary school students' motivation for learning multiple foreign languages in Burundi: A cross-sectional study. *Frontiers in Language Sciences*, 2, 1174855. <https://doi.org/10.3389/flang.2023.1174855>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clement, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 53(1), 33–63. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00111>
- Phuong, T. T. H. (2022). Learning motivation of Vietnamese EFL learners in fully online classes during Covid-19: A mixed methods study. *Issues in Educational Research*, 32(2), 681–700.
- Quadir, M. (2017). Let us listen to our students: An analysis of demotivation to study English in Bangladesh. *The English Teacher*, 46(3), 128–141.
- Renandya, W. A. (2014). *Motivation in the language classroom*. TESOL Press.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701–728. <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Siekmann, L., Parr, J., Van Ophuysen, S., & Busse, V. (2023). Text quality and changing perceptions of teacher feedback and affective-motivational variables: A study with secondary EFL students. *Frontiers in Education*, 8, 1171914. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1171914>

- Song, L., Luo, R., & Zhan, Q. (2022). Toward the role of teacher caring and teacher-student rapport in predicting English as a foreign language learners' willingness to communicate in second language. *Frontiers in Psychology, 13*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.874522>
- Stephenson, J., & Kohyama, M. (2003). Tuning freshmen into autonomy through student-directed language learning projects. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy you ask!* (pp. 101–112). Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Su, Y.-C. (2007). Students' changing views and the integrated-skills approach in Taiwan's EFL college classes. *Asia Pacific Education Review, 8*(1), 27–40. <https://doi.org/10.1007/BF03025831>
- Tagaki, A. (2003). Learner autonomy and motivation in a cooperative learning class. In A. Barfield & M. Nix (Eds.), *Autonomy you ask!* (pp. 129–142). Learner Development Special Interest Group of the Japan Association for Language Teaching.
- Teeter, L. J. (2017). Improving motivation to learn English in Japan with a self-study shadowing application. *Languages, 2*, 19. <https://doi.org/10.3390/languages2040019>
- Thompson, J. (2009). Changing chalk and talk: The reform of teaching methods in Vietnamese higher education. *Independent Study Project (ISP) Collection, 708*.
- Todaka, Y. (2020). EFL Learning Motivation: Lifelong Enjoyment. *International Journal of English Language Teaching, 7*(2), 24–44. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v7n2p24>
- Tran, T. L. (2007). Learners' motivation and identity in the Vietnamese EFL writing classroom. *English Teaching: Practice and Critique, 6*(1), 151–163.
- Tran, T.T., & Baldauf Jr., R. (2007). Demotivation: understanding resistance to English language learning - the case of Vietnamese students. *Journal of Asia TEFL, 4*(1), 9–105.
- Tsai, C. H., Cheng, C. H., Yeh, D. Y., & Lin, S. Y. (2017). Can learning motivation predict learning achievement? A case study of a mobile game-based English learning approach. *Education and Information Technologies, 22*(5), 2159–2173. <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9542-5>
- Tuyen, H. N., & Dan, T. C. (2016). An investigation into english-majored students' attitudes and motivation toward speaking learning with English volunteers. *Can Tho University Journal of Science, 2*, 20–30.
- Vu, L.T., & Rochelle, L.I. (2015). The role of attitude, motivation, and language learning strategies in learning EFL among Vietnamese college students in Ho Chi Minh City. *Asian Journal of English Language Study, 3*, 1–26. <https://doi.org/10.59960/3.a1>
- Waluyo, B., & Bakoko, R. (2022). Effects of affective variables and willingness to communicate on students' English-speaking performance in Thailand. *Studies in English Language and Education, 9*(1), 45–61. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21090>
- Wang, S., & Lee, C.-I. (2019). The gap between teachers' and students' perceptions of motivation in Chinese EFL classrooms: A study based on self-determination theory and the 5Ts framework. *The Journal of Asia TEFL, 16*(4), 1084–1102.

<https://doi.org/10.17323/jle.2024.21686>

Изучение эволюционного процесса понятия «культура обучения» и его компонентов в университетском образовании: Аналитический обзор

Татьяна Лагутцева-Ногина¹, Надежда Арупова², Наталья Мекеко³,
Светлана Фомина⁴

¹ Российский Биотехнологический Университет, Москва, Россия

² МГИМО Университет, Москва, Россия

³ Российский университет дружбы народов им. П. Лумумбы, Москва, Россия

⁴ РЭУ им. Г. В. Плеханова, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

Введение: Термин «культура обучения» часто встречается в исследованиях, посвященных развитию и реформированию образования, однако его точное определение до сих пор остается достаточно сложной задачей. Учитывая разнообразие интерпретаций данного термина в разных научных областях, крайне важно проанализировать, как авторы используют словосочетание «культура обучения» в контексте современной образовательной среды.

Цель: Детальное изучение и сопоставление научных работ различных авторов, использующих термин «культура обучения» в контексте понятия «образовательная среда».

Метод: Исследовательская стратегия данной обзорной статьи была построена в рамках понятийной триады «проблема, концепция и контекст» (РСС). Перед началом исследования авторами работы был составлен подробный протокол исследования, в котором были изложены цели, критерии включения объектов исследования в обзор, а также описан использованный методологический подход. Анализ источников реализовывался в соответствии с протоколом PRISMA-ScR. Эта методология была выбрана для того, чтобы организовать четкий и структурированный подход к анализу существующей литературы по культуре обучения, выделяя ключевые темы, тенденции и пробелы в этой области.

Результаты: Проанализировав 74 статьи, исследователи выявили и сгруппировали наиболее часто встречающиеся термины в названиях статей, что позволило сформировать пять отдельных групп, по этим материалам и был проведен обзор. Созданные тематические группы включают лексический материал из следующих областей: эффективность преподавания и учебных процессов (и их компонентов); тенденции процессов преподавания и обучения; стили и процессы обучения (и их компоненты); компоненты модели обучения. Также был сделан акцент на академической грамотности как неотъемлемой части культуры обучения. Кроме того, были определены компоненты архитектуры понятия «культура обучения», а именно: среда обучения, учебные группы, учебные субкультуры, подходы и методы обучения, а также ценности и традиции обучения. Этот всесторонний анализ позволил определить и структурировать компоненты культуры обучения.

Заключение: Данный обзор вносит вклад в продолжающиеся исследования концепции «культуры обучения», выявляя различные варианты ее определения и анализируя ее возможные компоненты. Полученные результаты обзора могут быть полезны преподавателям и методологам, т. к. предоставляют возможность сформировать более четкое представление о том, что такое культура обучения, позволяя разрабатывать и внедрять более эффективные стратегии и политики в области образования. Результаты исследования также могут быть использованы при разработке учебных программ, интегрирующих различные культуры обучения. Таким образом появляется дополнительная возможность повышения качества образования для учащихся. Выявляя ключевые тенденции и компоненты культуры обучения, данный обзор закладывает основу для дальнейших исследований, которые могут помочь изучить новые методологии и подходы в образовании, что в конечном итоге приведет к улучшению результатов обучения и созданию более динамичной образовательной среды.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

культура обучения, образовательная культура, среда обучения, тенденции обучения, организации, университеты

Для цитирования: Лагутцева-Ногина Т., Арупова Н., Мекеко Н., & Фомина С. (2024). Изучение эволюционного процесса понятия «культура обучения» и его компонентов в университетском образовании. Аналитический обзор. *Journal of Language and Education*, 10(2), 137-155. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.21686>

Контакты:

Татьяна Лагутцева-Ногина,
t.lagutceva@mgup.ru

Получена: 02 января 2024

Принята: 14 июня 2024

Опубликована: 17 июня 2024



ВВЕДЕНИЕ

Упоминание о культуре обучения встречается во многих исследовательских работах, посвященных развитию и реформированию образовательной среды (Davis et al., 2023; Ellis, 2022; Wong et al., 2023), а также в статьях, посвященных рассмотрению и анализу отдельных случаев и проблем, с которыми сталкиваются преподаватели и учащиеся во время образовательного процесса (Heng, 2023; Abondia, 2014; Mustafa, 2013). Сами исследователи отмечают, что определение «культуры обучения» является сложной задачей (Bada et al., 2012; CPD, 2020) из-за его широкого использования наряду с такими терминами, как «организационная культура», «учебный климат» и «обучающая организация» (CPD, 2020). В рамках интерпретации «культуры обучения» педагогический процесс рассматривается как передача культурных ресурсов конкретным локализованным группам учащихся и обществу в целом (Kumpulainen et al., 2007). Логично определять «культуру» применительно к «обучению», но попытки построить целостную систему вокруг понятия «культура» пересекаются с другими областями, в т. ч. с психологией, социологией, культурологическими исследованиями, педагогикой и теорией коммуникации, что в итоге приводит к различным интерпретациям данного понятия.

Shweder (2015) исследует и описывает культурную психологию как проект, призванный критически оценивать ограничения униформистских версий психического единства и рассматривать не предполагаемое психическое единство человеческого рода, а существующие этнические различия в умах, субъективности, эмоциях. Таким образом можно утверждать, что культурная психология изучает этнические и культурные источники разнообразия в эмоциональном и соматическом функционировании, самоорганизации, моральной оценке, социальном познании и развитии человека. LaBelle и Ward (1996) предполагают, что «культура» превратилась из антропологического термина, характеризующего образ жизни расовых и этнических групп населения, в более широкий термин, подразумевающий общую идентичность, цели и статус отдельных представителей этих групп. Карбо (Carbaugh, 2013) определяет «культуру» несколькими способами, включая общее понятие, отличающее людей от животных; понятие, отличающее человеческие группы; оценочное понятие, отличающее высшие группы от низших; и когнитивное понятие, определяющее ментальные карты, используемые людьми для восприятия мира. Педагогическая культура, согласно определению Myllykoski-Lain et al., (2022), представляет собой ценности, установки, нормы, принципы, практику и структуры внутри сообщества.

Учитывая широкое толкование понятия «культура» в различных научных областях, актуально и важно рассмотреть, как авторы определяют «культуру обучения» применительно к формированию и развитию образовательной среды.

Цель данного обзора — проследить эволюцию этого определения и его компонентов, особенно в сфере университетского образования, поскольку университеты исторически были движущими силами образовательного прогресса и развития общества в целом.

Согласно данным Scopus, на которые ссылается Springer LINK, можно выявить и систематизировать темы, касающиеся культуры обучения, которые затрагивались авторами, начиная с 1990-х гг. и далее до наших дней. Исследования 90-х гг. XX в. в основном были посвящены прогнозированию будущего университетского образования, соединению культуры обучения с перспективами цифровизации (Duderstadt, 1997) и обсуждению образовательных стандартов в развивающихся странах (Strydom, 1993; Garbers, 1991; Sawyerr, 1995). Также исследователи первой половины девяностых годов прошлого века изучали факторы, влияющие на процессы обучения: начиная от эмоций (Ingelton, 1995) и заканчивая новыми стратегиями обучения (Caplow et al., 1995).

Более поздние исследования, проведенные в начале 2000-х гг., были сосредоточены на профессиональном развитии в рамках конкретных дисциплин, таких как подготовка будущих медицинских специалистов (Issenberg, 2008) и сотрудничество между местными сообществами и университетами (Suarez-Balcazar et al., 2005). В этих исследованиях также анализировались результаты текущей цифровизации университетского образования (Albano, 2001) и обсуждалось развитие университетского и профессионального образования, в т. ч. культура обучения и интеграционные процессы в различных странах (Marks, 2005; McMorland, 2003; Saltmarsh, 2008; Jin, 2006; Rennie, 2007).

Целью данного обзора является анализ трансформации восприятия культуры обучения в рамках университетского образования под влиянием значительных изменений в обществе. В данном обзоре рассматриваются следующие исследовательские вопросы (ИВ), основанные на концепции РСС:

- (1) Что такое культура обучения?
- (2) Какие компоненты культуры обучения были определены?
- (3) Какие образовательные области в решающей степени зависят от культуры обучения?

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Прозрачность и протокол

Настоящим автор подтверждает, что результаты исследовательской работы, о которой идет речь, содержат честное, точное, подробное и прозрачное описание всех проводимых исследовательских процедур; все заслуживающие вни-

мания аспекты исследования тщательно изучены и представлены; любое отклонение от первоначальных планов исследования было сделано в соответствии с возникшими причинами во время систематизации и анализа собранного материала с учетом обоснованной необходимости. Перед началом текущего исследования был разработан протокол исследования, отчетность по этому систематическому обзору была подготовлена в соответствии с руководящими принципами методологии PRISMA-ScR.

Стратегии поиска

Выбор исследований

На первом этапе процесса отбора была дана оценка названиям и тезисам исследований на основе заранее определенных критериев. Авторы данного обзора независимо друг от друга проанализировали и перепроверили свое восприятие отобранных материалов в соответствии с вышеперечисленными критериями. Затем исследования, соответствующие этим критериям, были отобраны для всестороннего полнотекстового анализа, который стал следующим этапом процесса отбора. На этапе полнотекстового просмотра источники были тщательно изучены, чтобы определить, содержат ли они определение *culture of learning* или *learning culture*. Соавторы независимо друг от друга провели процесс сканирования, перепроверив свои интерпретации для обеспечения согласованности в процессе отборе. Впоследствии остальные источники были классифицированы на основе тематики, описанной в статьях, обзорах или материалах конференций, что обеспечило структурированную организацию материала для проведения дальнейшего анализа.

Визуализация данных

Для визуализации полученных данных была использована программа VOSviewer, которая сгенерировала множество тематических совпадений в материалах тех или иных авторов, а также множество совпадений выбранных ключевых слов. Выборка совпадений ключевых слов была проведена исключительно на основе названий статей, включенных в обзор; термин считался значимым, если он встречался как минимум четыре раза. Поскольку в названиях научных работ традиционно используются наиболее значимые ключевые слова, анализ названий статей, по мнению авторов, позволяет составить наиболее репрезентативную карту основных тенденций в изучении культуры обучения.

Извлечение данных

Для обеспечения структурированного сбора данных, авторы разработали специализированную форму извлечения данных. Точность этой формы была проверена путем сравнения ее с аналогичными по типу исследованиями, чтобы убедиться в том, что все существенные аспекты в данном случае были выделены и включены. В форме были указаны

важные данные, такие как имя соответствующего автора, название журнала, страна и год публикации. Кроме того, авторы данного обзора проверили, содержатся ли в статьях определения понятий *culture of learning* или *learning culture*, предполагаемая структура этих понятий (включая компоненты, если они упоминаются) и другие возможные характеристики.

Все четыре автора данного обзора участвовали в процессе перепроверки и подтверждения достоверности отобранных материалов. Когда значимость данных вызвала сомнения, проводилось мотивированное обсуждение для уточнения определений или лучшего понимания мнений, выраженных авторами источников.

Анализ и обобщение данных

Чтобы обеспечить точный анализ данных, позволяющий систематизировать результаты в соответствии с определенными критериями, авторы обзора объединили количественные методы (например, вычисление частот) с качественными методами (например, тематический контент-анализ). Первоначально был составлен перечень элементов, которые потенциально могли бы быть включены в некий перечень, отражающий диапазон понимания понятия «культура обучения». Такой подход позволил распознать, собрать и распространить всю необходимую информацию в соответствии с темами, упомянутыми в рассмотренных исследовательских работах. На последующем этапе изучения материала был проведен сравнительный анализ тематических областей. Кроме вышеперечисленного, авторы обзора определили наиболее продуктивные страны (на основе отобранных статей) по количеству публикаций, авторы которых рассматривали различные аспекты ключевых тем, связанных с общепринятой концепцией культуры обучения.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Результаты поиска и отбора

Первоначальный набор из 1540 статей был получен с использованием маркера *education*. После добавления новых поисковых маркеров *culture of learning* и *learning culture* в результате поиска в базе данных Scopus было идентифицировано 398 статей. После удаления 98 дубликатов было отобрано 300 статей. Затем 156 статей были удалены после оценки названия и аннотации как несоответствующие критериям отбора. После ознакомления с содержанием статей еще 70 статей были удалены. В результате было получено 74 полнотекстовых статьи. Эти исследования были опубликованы в период с 1991 по 2024 г. Хотя первоначально планировалось ограничить период изучения сроком с 2014 по 2024 г., но после тщательного анализа контента несколько статей с более ранними датами были оставлены для рассмотрения из-за несомненной ценности содержащейся в них информации, позволяющей упомянуть некоторые

Таблица 1

Критерии приемлемости для проведения поиска

Критерий	Включение	Исключение	Обоснование
Проблема	Все исследования (журнальные статьи, обзоры, материалы конференций) из базы данных Scopus, касающиеся культуры обучения, ее определения и ссылок в контексте образования	Все исследования за пределами определенной области	Поскольку понятие «культура обучения» четко не определено, а сам термин широко используется, оно нуждается в более точном определении, особенно в сфере образования
Концепция	Определения культуры обучения (=culture of learning); упоминание и определение ее компонентов в контексте образования	Другие концепции, относящиеся к культуре обучения	Целью обзора является определение тенденций, концепций и факторов, влияющих на процессы формирования культуры обучения
Контекст	Культура обучения в университете, привычки к обучению, условия обучения, традиции обучения, обучение на протяжении всей жизни (университетский период)	Культура обучения на других уровнях образования (детские сады, школы, профессиональное образование)	Обзор посвящен культуре обучения в университетской среде и направлен на определение факторов, связанных с процессами развития культуры обучения
Типы источников	Журнальные статьи, обзоры, материалы конференций	Недоступные источники, источники без полных текстов	Целью обзора является изучение наиболее значимых источников из признанной научной базы данных
Язык публикации	Английский	Другие языки	Английский язык используется в качестве языка научной коммуникации в международных исследовательских работах, обеспечивая таким образом большинство научных публикаций
Временной период	2014–2024	Исследовательские работы, не относящиеся к заданному временному периоду	В обзоре предпринята попытка определить и изучить изменяющиеся и развивающиеся процессы в современном понятии университетской «культуры обучения».
Страна публикации	Работа может быть опубликована в любой стране	Не определено	Чтобы получить некоторое представление о мировых тенденциях
База данных	Scopus	Другие источники	База данных Scopus — это признанная на общемировом уровне база данных научно-исследовательских работ, источники которой цитируются авторами по всему миру
Области исследований	Университетское образование (как область социальных наук)	Другие области исследований	Культура обучения тесно связана с образовательными процессами, а само образование — это дисциплина, относящаяся к социальным наукам.

исторические факты, связанные с исследуемой тематикой. Диаграмма PRISM-ScR показана на Рисунке 1.

Получив 74 статьи, мы использовали VOSviewer для создания множества тематических совпадений работ авторов. Этот анализ показал, что 13 исследователей изучали смежные темы и участвовали в совместных исследованиях в течение одного и того же периода времени (Рисунок 2).

Демографические данные включенных исследований

Для того чтобы получить представление о географии статей, отобранных для работы над обзором, была составлена таблица (Таблица 2). Анализ полученных данных показывает, что наибольшая частотность работ на интересующую исследователей тему была обнаружена среди статей, опубликованных в США (21 публикация). Второе и третье места занимают Великобритания (10 публикаций) и Австралия (7

публикаций). За ними следуют Китай (5 публикаций) и Канада (3 публикации). Следующие 5 стран отмечены двумя публикациями (Финляндия, Вьетнам, Малайзия, Новая Зеландия и Южная Африка), и по одной публикации вышло в остальных странах. В общей сложности в наше исследование было включено 28 стран.

Согласно исследованиям за последние несколько лет (включенным в этот обзор) можно сделать вывод, что часть современных авторов вновь проявляет интерес к теме культуры обучения. Примечательно, что в 2022 г. было опубликовано три статьи (Winstone, 2022; Ellis, 2022; Popov et al., 2022). В 2023 г. количество статей увеличилось до 21, т. о. можно говорить о растущем числе исследователей, занимающихся культурой обучения и ее различными компонентами (Balleisen et al., 2023; Ifenthaler et al., 2023; Culver et al., 2023; Davis et al., 2023; Tan, 2023; Wong et al., 2023; Ho et al., 2023; Xie et al., 2023; Culver, 2023; Romeiro et al., 2023; Heng, 2023; Hackett et al., 2023; Madanat et al., 2023; Durão et al.,

Рисунок 1
Блок-схема PRISMA

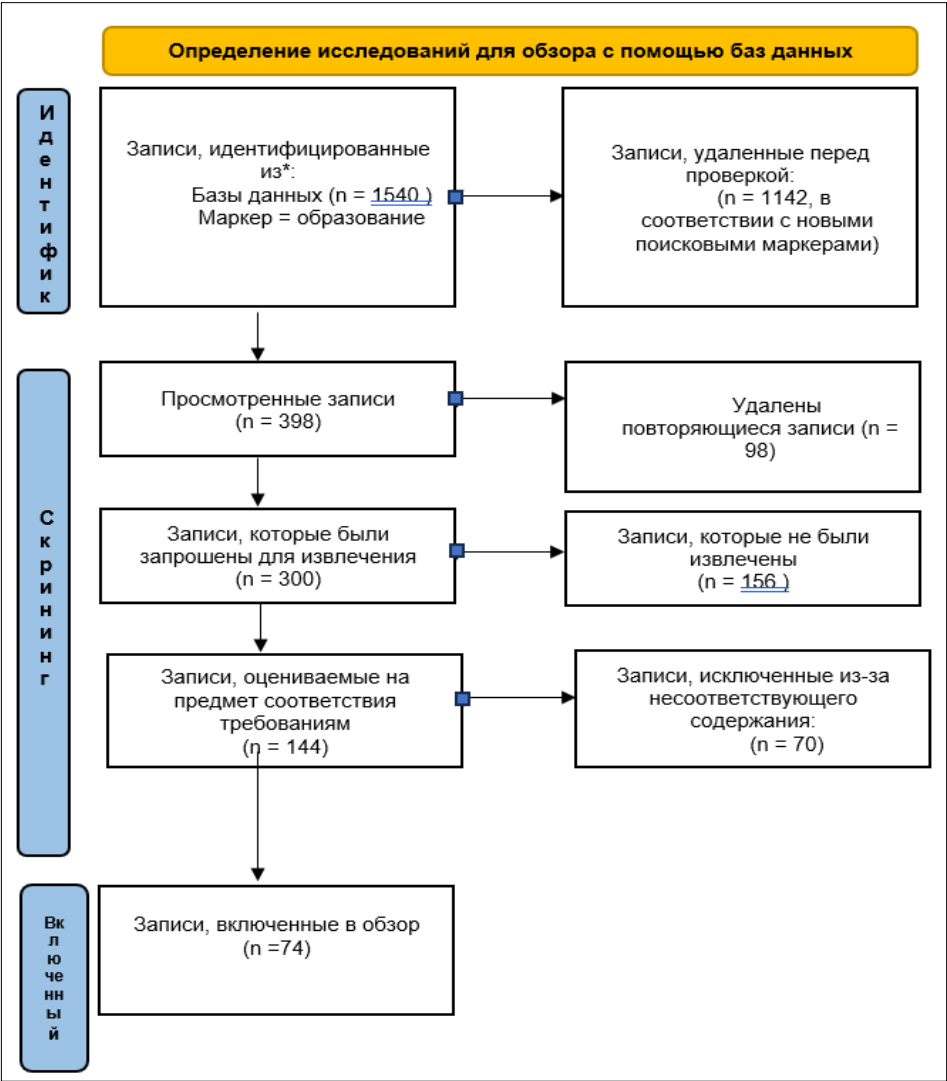
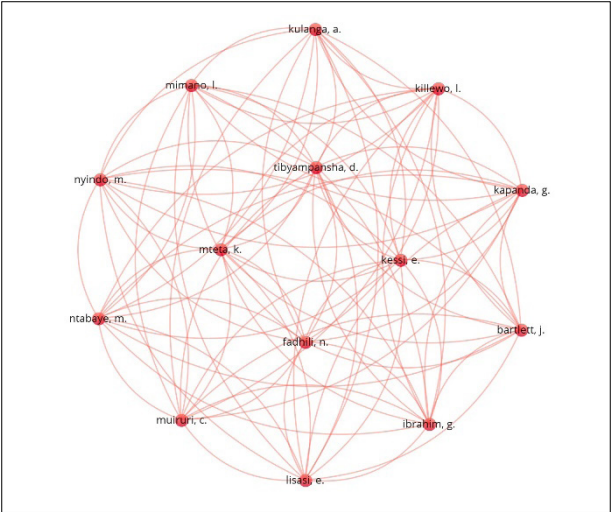


Рисунок 2
Тематическое совпадение авторов



2023; Myllykoski-Laine et al., 2023; Mutale et al., 2023; Vu et al., 2023; Burkhalter, 2023; Müller, 2023; Dammary et al., 2023). Кроме того, четыре статьи, опубликованные в начале 2024 г., указывают на сохраняющийся интерес к теме исследования (Hora et al., 2024; Liang et al., 2024; Xu, 2024; Sörensen et al., 2024).

Далее авторы обзора определили и кластеризовали наиболее часто встречающиеся слова и словосочетания в названиях (Таблица 3), чтобы выделить тенденции, имеющие отношение к темам исследований за вышеуказанный период. Визуализация наглядно продемонстрировала частоту употребления наиболее значимых слов, которые способствуют идентификации работ в исследовательской базе данных (Рисунок 3).

При анализе отобранного материала на основе выявленных кластеров направления исследований распределяются следующим образом (Таблица 4).

Эффективность процессов преподавания и обучения

Данный кластер посвящен эффективности преподавания и обучения в контексте культуры обучения, а также особенностям протекания обоих процессов в цифровой среде. Социальная тревожность оказывает значительное влияние на вовлеченность учащихся и результаты обучения, а условия цифрового обучения потенциально усугубляют эти проблемы (Hora et al., 2024). Практические отраслевые знания играют решающую роль в формировании и совершенствовании опыта обучения, выступая в качестве культурного сценария, который приводит образовательный контент в соответствие с реалиями окружающего мира (Ifenthaler et al., 2023).

Устойчивые практики онлайн-образования важны для долгосрочного успеха, что подчеркивает необходимость методов обучения, которые возможно адаптировать к цифровой среде и успешно применять (Dziubaniuk et al., 2023). Использование научно обоснованных методов онлайн-обучения, стратегии которых основаны на надежных исследованиях, может значительно улучшить образовательные результаты (Wong et al., 2023). Кроме того, эффективные методы обучения, интегрированные в развитие карьеры (CDL), помогают обучающимся создать реальное представление о возможностях трудоустройства (SPE), тем самым улучшая их карьерные перспективы (Ho et al., 2023).

Взаимодействие между социальной мотивацией и углубленным обучением подчеркивает важность социальных факторов в стимулировании когнитивной активности, предполагая, что создание благоприятной социальной среды может увеличить вовлеченность в процесс обучения (Xie et al., 2023). Совместное обучение и международные партнерства также имеют жизненно важное значение, поскольку они способствуют повышению глобальной осве-

домленности и межкультурной компетентности, обогащая образовательный опыт (Madanat et al., 2023). Рефлексивная практика в профессиональных учебных сообществах в цифровой среде способствует профессиональному росту и разработке эффективных стратегий обучения (O'Connell, 2014).

За счет адаптации образовательных подходов к индивидуальным потребностям в обучении, понимание когнитивного разнообразия путем изучения различных когнитивных стилей может повысить эффективность преподавания (Morley, 2014). Взаимосвязь между университетской организационной культурой и подготовкой обучающихся к трудовой деятельности подчеркивает значительное влияние институциональной культуры на готовность обучающихся к профессиональной жизни (Briody et al., 2019).

Интеграция передовых технологий в образование, как это видно из инициатив «умного образования», способствует развитию культуры обучения посредством внедрения цифровых инструментов и инновационных методов оценки (Miller et al., 2015; Glukhov et al., 2017). Вовлечение ассоциаций выпускников в университетскую жизнь может способствовать дальнейшему укреплению культуры обучения, обеспечивая ценную поддержку и ресурсы для нынешних обучающихся (Maior et al., 2014).

В сфере медицинского образования цифровая учебная среда Learning Healthcare System (LHS) подчеркивает важность цифровых инструментов в обучении медицинских работников (Lindsell et al., 2021). Формирование дисциплинарной идентичности в рамках учебной культуры повышает результаты обучения, воспитывая у обучающихся сильное чувство принадлежности и целеустремленности (Li et al., 2019).

Самоанализ, сотрудничество и исследования являются ключевыми компонентами эффективной культуры обучения, способствующими постоянному совершенствованию и инновациям в преподавательских практиках (Burkhalter, 2013). Сотрудники, которые используют различные культурные подходы и стратегии межкультурной коммуникации, способны улучшить процессы преподавания и обучения, адаптируясь к разнообразным потребностям учащихся и продвигая инклюзивное образование (Jin et al., 2017). Наконец, руководители среднего звена играют решающую роль в формировании культуры обучения в образовательных учреждениях, внедряя эффективные образовательные практики и политики (Usunier et al., 2019).

Тенденции преподавания и обучения

Данный кластер фокусируется на внутренних процессах, которые отражают современные тенденции в организации и выборе процедур, направленных на создание продуктивной образовательной среды. В нем рассматриваются различные учебные субкультуры, которые влияют на выбор этих процедур. Ключевые аспекты данного кластера делают

Таблица 2
Страна публикации

Страна	Количество публикаций	Страна	Количество публикаций
США	21	Китай	5
Великобритания	10	Эквадор	1
Германия	1	Камбоджа	1
Финляндия	2	Сингапур	1
Австралия	7	Португалия	1
Малайзия	2	Новая Зеландия	2
Вьетнам	2	Южная Африка	2
Замбия	1	Южная Корея	1
Иордания	1	Нидерланды	1
Канада	3	Италия	1
Российская Федерация	1	Румыния	1
Швейцария	1	Бразилия	1
Казахстан	1	Хорватия	
Индонезия	1	Турция	1

Таблица 3
Кластеры слов на основе VOSviewer

Кластер	Ключевые слова
Кластер 1. Эффективность процессов преподавания и обучения	Difference, educator, observation, reflection Эффективность, онлайн-обучение, процесс, социальная работа, студент, ценность
Кластер 2. Тенденции в преподавании и обучении	Различие, педагог, наблюдение, рефлексия
Кластер 3. Компоненты модели обучения	Компетентность, модель обучения, обзор, студент бакалавриата
Кластер 4. Академическая грамотность как часть культуры обучения	Академическая грамотность, оценка, чтение
Группа 5. Стиль обучения и связанные с ним процессы	Стиль обучения, стратегия

Рисунок 3
Сопутствующие термины

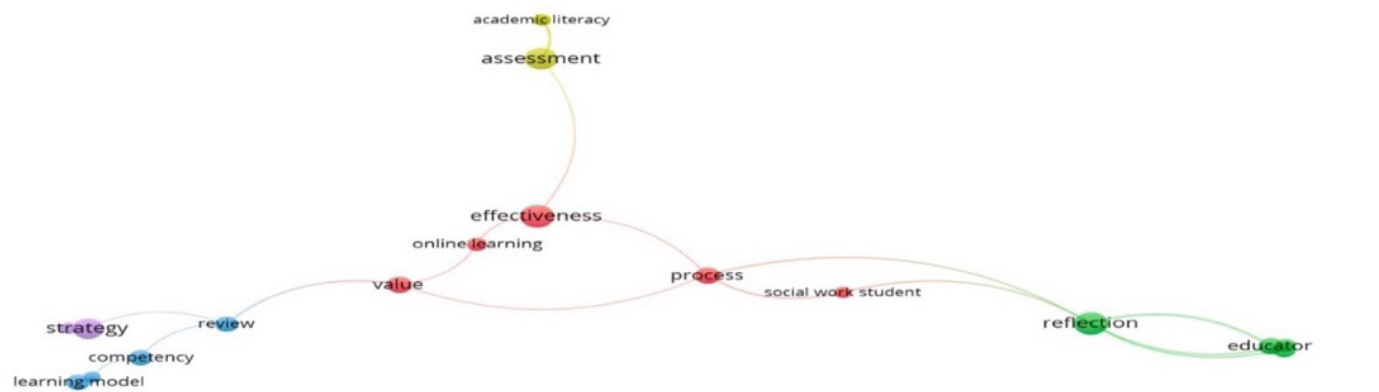


Таблица 4
Распределение исследовательских направлений в рамках областей культуры обучения

Кластер	Области/проблемы
Эффективность процессов преподавания и обучения	Социальная тревожность как часть цифровой среды (Hora et al., 2024); отрасль знания как культурный сценарий (Ifenthaler et al., 2023); устойчивость в цифровой образовательной среде с точки зрения преподавания и обучения (Dziubaniuk et al., 2023); доказательный метод онлайн-обучения (Wong et al., 2023); взаимосвязь обучения, развития карьеры (CDL) и восприятия студентов при трудоустройстве (SPE) (Ho et al., 2023); взаимозависимость социальной мотивации и глубокого обучения (Xie et al., 2023); студенты как партнеры в различных социально-культурных и политических условиях (Madanat et al., 2023); совместное онлайн-обучение (Madanat et al., 2023); обучение в условиях сетевого образовательного сообщества в цифровой среде и его отображение в сфере профессиональной практики (O'Connell, 2014); когнитивные стили в культуры обучения (Morley, 2014); организационная культура университета и подготовка студента к будущей рабочей профессии (Briody et al., 2019); формирование культуры обучения с центром оценивания в цифровой среде (Miller et al., 2015); смарт-образование (Glukhov et al., 2017); вклад Ассоциаций выпускников в укрепление культуры обучения в университете (Maior, 2014); цифровая среда обучения специалистов в области здравоохранения (Lindsell et al., 2021); построение дисциплинарной идентичности в рамках культуры обучения (Li et al., 2019); саморефлексия, сотрудничество и исследования (Burkhalter, 2013); практика различных культурных подходов и межкультурных коммуникационных стратегий среди сотрудников для продвижения углубленного преподавания и обучения (Jin et al., 2017); лидеры среднего звена и их роль в культуре обучения (Usunier et al., 2019)
Тенденции в преподавании и обучении	Культура обратной связи как часть культуры обучения (Winstone, 2022); создание системы оценок (Davis et al., 2023); формирование институциональной культуры через важность исследований (Culver, 2023); культура обмена опытом (Myllykoski-Laine et al., 2023); продолжение культуры обучения в рамках институциональной культуры (Mutale et al., 2023); совместное обучение (Popov et al., 2022); групповое обучение (Vu et al., 2023); культура обучения, ориентированная на учащихся в образовательных учреждениях (Xu, 2024)
Компоненты модели обучения	Профессиональные сообщества (Balleisen и др., 2023); обучение на основе проектов (Culver и др., 2023); применение управления знаниями в сценарии пандемии (Romeiro, 2023); модель обучения на основе опыта (Durão et al., 2023); академический рынок и ограниченная (женская) среда обучения (Tomko, 2020); роль знаменитостей в мотивационном компоненте культуры обучения (Abongdia et al., 2014); культура обучения в контексте измерения и оценки (Sörensen et al., 2024); обучение, ориентированное на учащегося, как часть культуры знаний (Milistedt et al., 2014); устойчивая оценка (Thomson et al., 2010); ориентированный на пациента контекст обучения (медицина) (Sims et al., 2016); межпрофессиональные практики (Lewitt et al., 2019); моделируемое обучение (Singh et al., 2020)
Академическая грамотность как часть культуры обучения	Проблемы, ограничивающие возможности для дальнейшего позитивного развития научных исследований, в области высшего образования (Heng, 2023); стратегия оценки в поддержке развития академической грамотности и культуры обучения (Saltmarsh, 2008)
Стили и процессы обучения	«Что» и «как» в процессах обучения (Ellis, 2022); обучение на основе собственного опыта малого и среднего бизнеса, метод проб и ошибок (медицина) (Tan, 2023); национальные стили обучения по предмету (анатомия) (Mustafa et al., 2013); интегрированное обучение студентов-медиков на основе практики модели Living Classroom (LC) (Boscart et al., 2017); развитие процессов обучения в рамках медицинской организации (Singh et al., 2020); развитие навыков взаимного обучения и взаимодействия со сверстниками, а также укрепление культуры обучения в рамках многоцелевых отношений (Singh et al., 2020); умение учитывать особенности западной и восточной культур при планировании клинического обучения (Findyartini et al., 2016); внедрение западной педагогики в учебный процесс в Малайзии (Puteh-Behak et al., 2015); развитие культуры обучения на основе того, что мы делаем, и воплощение того, чему мы учимся (в рамках цифровой модели обучения медиков Learning Healthcare System) (Lindsell et al., 2021); преодоление барьеров в общении между специалистами (врачами) (Lipitz-Snyderman et al., 2017); политкорректная речь как часть обновления культуры обучения (Müller et al., 2023).

акцент на внутренних процессах и учебных субкультурах, культуре обратной связи, а также рассматривают роль институциональной культуры и исследований.

Davis et al. (2023) и Popov et al. (2022) подчеркивают значимость проведения различных оценочных процедур, а также важность коллективного обучения. Эти элементы необходимы для разработки комплексных образовательных стратегий, учитывающих разнообразные потребности в обучении. Vu et al. (2023) подчеркивают важность

группового обучения, которое улучшает взаимодействие со сверстниками и навыки коллективного решения проблем. Myllykoski-Laine et al. (2023) обсуждают культуру совместного использования, которая способствует созданию коллективной и инклюзивной среды обучения. Mutale et al. (2023) исследуют сохранение культуры обучения в институциональных рамках, утверждают, что культура обучения является устойчивой и развивается с течением времени. Xu (2024) фокусируется на развитии ориентированной на учащихся культуры обучения, которая определяет приоритет-

ность потребностей и предпочтений учащихся в образовательных учреждениях.

Культура обратной связи, рассмотренная Уинстоуном (Winstone, 2022), является неотъемлемой частью культуры обучения. Она предполагает создание механизмов регулярной, конструктивной обратной связи, которые помогают обучающимся улучшить свою успеваемость и личностный рост. Кроме того, Culver (2023) рассматривает формирование институциональной культуры через призму важности научных исследований, подчеркивая роль академических исследований в формировании ценностей, норм и практик в образовательных учреждениях.

Компоненты модели обучения

Кластер, посвященный компонентам модели обучения, фокусируется на различных элементах, которые способствуют созданию эффективных образовательных рамок. Профессиональные сообщества играют решающую роль в создании условий для совместного обучения, в этих условиях знания передаются и развиваются коллективно (Balleisen et al., 2023). Еще одним важным компонентом является проектное обучение, в котором особое внимание уделяется практическим проектам в реальном мире, которые повышают вовлеченность учащихся и, соответственно, результаты обучения (Culver et al., 2023).

Во времена кризисов, таких как пандемия, применение методов управления знаниями становится необходимым, позволяя образовательным учреждениям адаптироваться и продолжать эффективно функционировать (Romeiro, 2023). Модели эмпирического обучения, в которых особое внимание уделяется обучению на основе опыта и самоанализа, предоставляют обучающимся ценные возможности для применения теоретических знаний на практике (Durão et al., 2023).

Говоря о необходимости разнообразия моделей в инклюзивном образовании, нужно подчеркнуть целесообразность создания условий обучения с учетом гендерных аспектов, в т. ч. акцентировать внимание на уникальности проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся женского пола (Tomko, 2020). На мотивационный компонент при формировании культуры обучения могут оказывать значительное влияние знаменитости, которые способны вдохновлять и мотивировать обучающихся своими достижениями и одобрением (Abongdia et al., 2014).

Наличие критериев измерения и оценки имеет решающее значение для понимания эффективности моделей обучения, гарантируя, что образовательные практики соответствуют желаемым стандартам и целям (Sörensen et al., 2024). Подходы к обучению, ориентированные на обучающихся, которые фокусируются на потребностях и опыте учащихся, являются неотъемлемой частью формирования культуры

знаний и содействия более глубокому обучению (Milistetd et al., 2019).

Устойчивые методы оценки, при которых долгосрочное обучение и развитие ставятся выше краткосрочных результатов, необходимы для обеспечения стабильного образовательного эффекта (Thomson et al., 2010). Ориентированный на пациента контекст обучения в медицинском образовании гарантирует формирование у обучающихся необходимых навыков и эмпатии для оказания высококачественной медицинской помощи пациентам (Sims et al., 2016).

Межпрофессиональные практики, в ходе которых обучающиеся из разных областей профессиональной деятельности учатся вместе, развивают навыки совместной работы и готовят их к командной работе (Lewitt et al., 2019). Предлагая новые способы понимания и улучшения результатов обучения, вычислительные модели обучения, использующие алгоритмы и анализ данных для оптимизации образовательных процессов, представляют собой пересечение технологий и образования (Singh et al., 2020).

Академическая грамотность как часть культуры обучения

Академическая грамотность играет ключевую роль в формировании культуры обучения в образовательных учреждениях. Она включает в себя навыки и компетенции, необходимые обучающимся для эффективного использования академического контента, и способствует их успеху в учебе. Одной из основных проблем, ограничивающих возможности для дальнейшего позитивного развития научных исследований в сфере высшего образования, является недостаточное внимание к процессу повышения академической грамотности (Heng, 2023). Выявленный пробел подчеркивает необходимость разработки стратегий для развития этих важнейших навыков.

Разработка эффективной стратегии оценки имеет важное значение для поддержки роста академической грамотности и формирования устойчивой культуры обучения. Целью построения стратегии оценки должно быть не только оценивание успеваемости учащихся, но содействие развитию академических навыков, которые являются основополагающими для научной деятельности (Saltmarsh, 2008). Такая стратегия помогает обучающимся приобрести необходимые компетенции для того, чтобы ориентироваться в академическом дискурсе и вносить свой вклад в него, тем самым повышая собственные опыт и результаты обучения.

Внедряя комплексные методы оценки, ориентированные на академическую грамотность, педагоги могут создавать более благоприятную информационную, образовательную среду (Heng, 2024). Данный подход гарантирует, что обучающиеся будут хорошо подготовлены к выполнению строгих требований академических стандартов и смогут эффективно делиться своими идеями и результатами исследований.

Следовательно, повышение академической грамотности имеет важное значение для повышения качества и результативности высшего образования (Тихонова и др., 2024).

Стили и процессы обучения

Изучение стилей и процессов обучения имеет решающее значение для понимания различных способов, с помощью которых обучающиеся приобретают знания и развивают навыки. «Что» и «как» в процессах обучения являются важными компонентами, определяющими эффективность образовательных практик (Ellis, 2022). Данный раздел подчеркивает важность эмпирического обучения, при котором обучающиеся учатся на собственном опыте, используют метод проб и ошибок, что особенно актуально в медицинском образовании (Tan, 2023).

Национальные стили обучения также играют важную роль в формировании результатов образования. Например, конкретные подходы к преподаванию анатомии могут существенно различаться в разных странах, что отражает более широкие культурные различия в стилях обучения (Mustafa et al., 2013). В контексте медицинского образования совместные подходы, такие как модель живого класса (LC), объединяют обучение и практику, позволяя обучающимся в сфере медицины глубоко погрузиться в материал с помощью приложений, имитирующих реальные ситуации (Boscart et al., 2017).

Совершенствование процессов обучения в медицинских организациях предполагает развитие навыков взаимного обучения и вовлеченности, тем самым поддерживая культуру обучения в рамках многоцелевых отношений (Singh et al., 2020). Для сохранения культурных особенностей в образовании планирование учебного процесса должно учитывать культурные нюансы, такие как различия между западным и восточным подходами к клиническому обучению (Findyartini et al., 2016). Внедрение западной педагогики в таких странах, как Малайзия, требует тщательной адаптации к местным культурным и образовательным ожиданиям (Puteh-Behak et al., 2015).

На эволюцию культуры обучения также влияют цифровые достижения в системе медицинского обучения (LHS), это способствует обучению на практике и внедрению полученных знаний в клинических условиях (Lindsell et al., 2021). Преодоление коммуникационных барьеров между специалистами является еще одним важным аспектом, поскольку оно укрепляет сотрудничество и в итоге улучшает качество лечебно-диагностического процесса (Lipitz-Snyderman et al., 2017). Кроме того, использование политкорректной лексики отражает более широкие усилия по обновлению и адаптации культуры обучения к современным социальным нормам (Müller et al., 2023).

Определение культуры обучения

Получив в результате анализа выборок достаточно большое количество ссылок на различные аспекты и компоненты культуры обучения, авторы обзора попытались выявить источники, в которых были даны полные или частичные определения понятия «культура обучения». Однако эта задача оказалась довольно сложной из-за разнообразия имеющихся материалов и возможного отсутствия целостного представления концепции культуры обучения. Тем не менее, в процессе подготовки данного обзора удалось составить ряд фрагментарных определений, отражающих взгляды различных авторов на концепцию культуры обучения (Таблица 5).

Анализируя все вышеперечисленные фрагментарные определения, представленные в работах, опубликованных в 2014-2024 гг., можно сделать вывод, что в используемых образцах, несмотря на присутствие в текстах фразы «культура обучения», авторы не ставят перед собой задачу провести комплексное исследование всех компонентов культуры обучения или дать исчерпывающее определение ее природы в соответствии с текущими изменениями в парадигме обучения. Более того, сами изменения упоминаются как сценарные маркеры, с помощью которых авторы обосновывают актуальность собственных исследований, в большинстве из которых анализируются конкретные, часто национально специфические случаи; а термин «культура обучения» используется ими как широкое понятие, включающее множество наборов понятий и определений в зависимости от намерений авторов. Таким образом, можно предположить, что в ближайшем будущем понятие культуры обучения может быть обоснованно подвергнуто углубленному исследованию с целью возможного формирования нового расширенного определения. Однако разнообразие существующих контекстов уже дало возможность попытаться определить компоненты нынешней архитектуры культуры обучения.

Культура изучения архитектурных компонентов

Рассматривая кластеризацию и выделение различных компонентов культуры обучения, авторы обзора могут предположить, что архитектурные компоненты культуры обучения можно условно разделить на следующие группы (Таблица 6).

Архитектура культуры обучения включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов, каждый из которых играет решающую роль в формировании образовательного ландшафта. Изучая элементы, указанные в Таблице 6, мы можем наблюдать, как эти компоненты взаимодействуют и влияют на общую среду обучения.

Учебная среда включает в себя целый ряд условий, способствующих образовательной деятельности. Традиционные среды, такие как классные комнаты (Burkhalter, 2013),

Таблица 5
Культура обучения, частичные определения

№ п/п	Наличие определения культуры обучения (полное или фрагментарное, явное или неявное)	Отрывок из...
1	...обучение в рамках одного культурного контекста либо абстрактное, основанное на лекциях (например, в аспирантуре), либо практическое, связанное с работой (например, в какой-либо отрасли промышленности)	Hora, 2024
2	...обучение как развитие и изменение представлений учащихся	Winstone, 2022
3	...прикладное, основанное на проектах, обучение для достижения положительных результатов учащимися	Balleisen et al., 2023
4	...совместный характер обучения	Culver et al., 2023
5	новая норма онлайн-обучения и обучения с использованием цифровой среды в контексте устойчивого развития	Dziubaniuk et al., 2023
6	Персонализированное обучение	Dziubaniuk et al., 2023
7	...обучение — это открытие новых концепций...	Utecht et al., 2019
8	Обучение через знакомство с местным образом жизни	Davis et al., 2023
9	Обучение, интегрированное в трудовую практику, посредством участия в различных видах деятельности	Ellis, 2022
10	Обучение на основе личного опыта	Tan, 2023
11	Традиционное и дистанционное обучение	Wong et al., 2023
12	Углубленное обучение — это обучение, которое укореняется в нашем аппарате понимания посредством встроенных значений, которые определяют нас и которые мы используем для определения мира	Отрывок из (Tagg, 2003) по материалам Xie et al., 2023
13	Совместное обучение с использованием межкультурного контекста	Liang et al., 2024
14	Обучение через исследовательскую культуру	Heng, 2023
15	Международное совместное онлайн-обучение (COIL): образовательный подход с использованием онлайн-технологий, который является популярным инструментом в университетах по всему миру; данный подход помогает вывести учебную программу на международный уровень	Отрывок из (Rubin, 2011) по материалам Hackett et al., 2023
16	Обучение предпринимательству	Durão et al., 2023
17	«...пассивный и ориентированный на учителя стиль преподавания и обучения» во вьетнамской культуре обучения	Yates et al., 2012
18	Культуру обучения можно развить с помощью системы проектирования обучения. Опыт — основа и стимул для любого обучения. Обучающиеся активно конструируют свой собственный опыт. Обучение — это целостный процесс, построенный на социальной и культурной основе. На обучение влияет социальный и эмоциональный контекст, в котором оно происходит	Smith, 2005
19	...организационная культура — это часть культуры обучения	Briody et al., 2019
20	...развитие культуры привлечения и изучения пациентов,	Singh et al., 2020
21	Культура обучения, включая стандарты и возможности обучения, — это то, что должны знать преподаватели и администраторы, чтобы в полной мере осознать ее значение и роль для обучающихся	Vu et al., 2023
22	Дистанция власти, избегание неопределенности, коллективизм против индивидуализма, маскулинность против фемининности как ключевые различия в западной и азиатской культурах обучения	Findyartini et al., 2016
23	Ориентированный на пациента образовательный контекст является частью культуры обучения в сфере медицины	Sims et al., 2016
24	Общение между профессионалами является частью культуры обучения в сфере медицины	Lipitz-Snyderman et al., 2017

остаются основополагающими, но цифровые платформы приобретают все большее значение (Dziubaniuk et al., 2023; Wong et al., 2023; Lindsell et al., 2021). Распространение смешанного обучения, сочетающего в себе подобные традиционные и цифровые элементы, отражает важную тенденцию в современном образовании. Кроме того, различие между средами, ориентированными на педагога (Yates et al., 2012)

и средами, ориентированными на обучающихся (Хи, 2024), показывает переход к педагогике, в большей степени ориентированной на обучающихся, подчеркивая важность автономии и вовлеченности обучающихся. Учебные группы представляют объединение различных участников образовательного процесса, каждый из кото-

Таблица 6

Группы культуры изучения архитектурных компонентов

№	Архитектурный компонент	Содержание компонента
1	Условия обучения	традиционные (Burkhalter, 2013); цифровые (Dziubaniuk et al., 2023; Wong et al., 2023; Lindsell et al., 2021); ориентированные на педагога (Yates et al., 2012); ориентированные на обучающегося (Xu, 2024)
2	Учебные группы	обучающиеся индивидуально (Findyartini et al., 2016); специалисты (Singh et al., 2020); организации ((Briody et al., 2019); выпускники (Maior et al., 2014); родители и семьи (Wainwright et al., 2010); группы по половой принадлежности (Findyartini et al., 2016; Tomko et al., 2020)
3	Изучение субкультур	отраслевые знания как культурный сценарий (Ifenthaler et al., 2023); обучение по развитию карьеры (CDL) (Ho et al., 2023); организационная культура (Briody et al., 2019); культура привлечения пациентов и обучения в рамках культуры медицинского обучения (Singh et al., 2020); академическая грамотность (Heng, 2023; Saltmarsh, 2008); культура совместного использования (Myllykoski-Laine et al., 2023)
4	Подходы и методы обучения	основанный на фактических данных метод онлайн-обучения (Wong et al., 2023); обучение на собственном опыте, использование метода проб и ошибок (Tan, 2023); интегрированное обучение (Boscart et al., 2017); углубленное обучение (Xie et al., 2023); коммуникативное обучение (Lipitz-Snyderman et al., 2017); совместное международное онлайн-обучение (Madanat et al., 2023); взаимное обучение (Singh et al., 2020); концептуальное обучение (Utecht et al., 2019); прикладное, основанное на проектах (Balleisen et al., 2023); асинхронное обучение (Madanat et al., 2023); традиционное (Wong et al., 2023); дистанционное (Wong et al., 2023); обучение при помощи научных исследований (Burkhalter, 2013)
5	Изучение ценностей и традиций	конкретные результаты обучения, обусловленные различными обстоятельствами: успешным или неуспешным опытом, процессами обучения (Davis et al., 2023; Zou, 2022; Miller et al., 2015)

рых вносит свой вклад в культуру обучения и формирует ее. В центре рассматриваемого процесса обучения находятся обучающиеся (Findyartini et al., 2016), их знания обогащаются посредством взаимодействия с представителями профессиональных сообществ (Singh et al., 2020), организациями (Briody et al., 2019) и выпускниками (Maior et al., 2014). Кроме того, роль родителей и семей (Wainwright et al., 2010) и гендерно-специфических групп (Findyartini et al., 2016; Tomko et al., 2020) подчеркивает разнообразную социальную динамику, влияющую на результаты обучения. Такие

группы не только поддерживают индивидуальное обучение, но и способствуют созданию совместной и инклюзивной образовательной среды.

Охватывая различные нишевые сообщества, которые вносят свой вклад в процесс образования, учебные субкультуры являются неотъемлемой частью более широкого понимания культуры обучения. Например, отраслевые знания как культурный сценарий (Ifenthaler et al., 2023) и обучение для развития карьеры (Ho et al., 2023) освещают практические

и профессиональные аспекты образования. Организационная культура (Briody et al., 2019) и культура взаимодействия с пациентами в процессе обучения медицине (Singh et al., 2020) демонстрируют, как профессиональные практики и ценности интегрируются в процесс обучения. Академическая грамотность (Heng, 2023; Saltmarsh, 2008) и культура совместного использования (Myllykoski-Laine et al., 2023) иллюстрируют интеллектуальные аспекты и особенности сотрудничества в учебных субкультурах.

Эволюция образовательной деятельности находит отражение в различных подходах и методах, используемых в учебной среде. Онлайн-обучение, основанное на фактических данных (Wong et al., 2023), и практическое обучение на основе личного опыта, использование метода проб и ошибок (Tan, 2023) представляют собой современные педагогические стратегии, повышающие результаты обучения. Интегрированное обучение (Boscart et al., 2017), углубленное обучение (Xie et al., 2023) и коммуникативное обучение (Lipitz-Snyderman et al., 2017) подчеркивают глубину и взаимодействие, необходимые для эффективного обучения. Международное совместное онлайн-обучение (Madanat et al., 2023), взаимное обучение (Singh et al., 2020) и концептуальное обучение (Utecht et al., 2019) демонстрируют важность командной работы и критического мышления. Кроме того, методы проектного (Balleisen et al., 2023), асинхронного (Madanat et al., 2023), традиционного (Wong et al., 2023) и дистанционного обучения (Wong et al., 2023) подчеркивают гибкость и адаптивность, необходимые современному образованию. Обучение при помощи исследований (Burkhalter, 2013) подчеркивает важность данного типа обучения для стимулирования инноваций и создания знаний.

Хотя в данном обзоре подробно не рассматриваются ценности и традиции обучения, вполне понятно, что они формируют этическую и культурную основу образовательных практик. Подобные ценности влияют на конкретные результаты обучения, формируемые историческими и ситуативными факторами, включая успешный или неуспешный опыт обучения (Davis et al., 2023). Понимание и интеграция данных ценностей в систему образования необходимы для создания целостной и благоприятной культуры обучения (Davis et al., 2023; Zou, 2022).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

«Культура» — это термин, который относится к большому и разнообразному набору в основном неосознаваемых аспектов социальной жизни. Культура состоит из ценностей, верований, языковых систем, средств коммуникации и практик, которые разделяют люди и которые могут быть использованы для определения их как коллектива (Berger, 2000).

Когда мы начинаем задумываться о культуре, становится ясно, что это понятие может быть применено к различным компонентам человеческой деятельности, включая образование.

Цель данного обзора состояла в том, чтобы проследить, как менялось восприятие культуры обучения в университетском образовании под влиянием значительных факторов общественного развития, чтобы дать определение «культуре обучения», выявить и систематизировать ее компоненты, а также выделить области образования, которые критически зависят от изменений в этой культуре.

Исследовательская направленность

Распределение обозреваемых статей различных авторов по кластерам позволило выявить отчетливые тенденции в стилях и процессах обучения, особенно в контексте формирования образовательной среды и культуры обучения в медицинском образовании. Тематики, на которых концентрируют внимание авторы, включают подходы к сотрудничеству, развитие навыков взаимного обучения и вовлеченности, обучение на основе личного опыта, использование метода проб и ошибок, учет национальных стилей обучения и приверженность политкорректному общению для преодоления барьеров (Ellis, 2022). Все эти элементы в совокупности подчеркивают важнейшие аспекты эффективного процесса обучения в современном образовании.

Академическая грамотность в работах отмечается авторами как важная, но недостаточно представленная тенденция в развитии культуры обучения. Анализ показывает, что этому аспекту посвящено относительно небольшое количество исследований (Heng, 2023; Saltmarsh, 2008), что указывает на необходимость уделять больше внимания академической грамотности в рамках более широкого обсуждения аспектов, влияющих на формирование культуры обучения.

Полученные данные также подтверждают, что культура обучения включает в себя различные субкультуры, каждая из которых требует отдельного рассмотрения из-за их существенного влияния на формирование моделей обучения. Эти субкультуры способствуют более глубокому пониманию того, как формируется и поддерживается среда обучения (Balleisen et al., 2023; Culver et al., 2023; Romeiro, 2023; Durão et al., 2023; Томко, 2020). Тенденции в рамках культуры обучения можно разделить на тенденции преподавания и обучения. Эти тенденции взаимозависимы и способствуют созданию межкультурных инструментов. Данный инструментарий позволяет преподавателям создавать соответствующую среду обучения, которая включает различные элементы культуры обучения (Davis et al., 2023; Culver, 2023; Myllykoski-Laine et al., 2023; Vu et al., 2023; Xu, 2024).

Кроме того, в текущей программе исследований значительное внимание уделяется цифровизации образования и социальной динамике взаимодействия обучающихся с внешней средой. Такой цифровой сдвиг широко освещался в литературе, отражая меняющийся ландшафт образовательных практик и интеграцию цифровых инструментов в среду обучения (Hora et al., 2024; Ifenthaler et al., 2023; Dziubaniuk et al., 2023; Miller et al., 2015; Glukhov et al., 2017; Maior et al., 2014; Lindsell et al., 2021; Li et al., 2019; Burkhalter, 2013; Jin et al., 2017; Usunier et al., 2019).

Архитектура культуры обучения

Архитектура культуры обучения состоит из различных элементов и объединяет их в ориентированные на человека решения, которые обеспечивают потенциал и производительность организации. Авторы обзора определили следующие основные компоненты архитектуры обучения: учебные среды, ориентированные на педагога (Yates et al., 2012) и обучающегося (Xu, 2024); индивидуальное обучение (Findyartini et al., 2016), специалисты (Singh et al., 2020) и организации (Briody et al., 2019); различные методы обучения и подходы, используемые в соответствии со спецификой условий обучения. Все вышеперечисленное позволило авторам обзора сделать попытку дать определение культуры обучения.

Определение культуры обучения

Термин «культура» по своей сути многогранен и включает в себя множество компонентов и интерпретаций, что затрудняет его четкое определение. Некоторые исследователи рассматривают «культуру» в контексте мультикультурных исследований и изучения потребительского спроса, на которые часто влияют конкретные социальные культуры (Kastanakis et al., 2014; Davidoff et al., 2008; Senzaki et al., 2014). И наоборот, другие ученые исследуют взаимосвязь культуры с наукой, стремясь оценить значение культурного измерения в исследованиях и академической грамотности, а также ее влияние на формирование академической культуры, в том числе исследовательской (Tikhonova et al., 2023; Tikhonova et al., 2024).

Полученные данные свидетельствуют о том, что исследовательские работы, опубликованные в период с 2014 по 2024 г., в основном посвящены тематическим исследованиям, часто относящимся к национальным особенностям (Culver et al., 2023; Heng, 2024; Li, 2019; Glukhov et al., 2017). Данные исследования, как правило, направлены на решение конкретных проблем, а не на выявление общих тенденций или предоставление всеобъемлющих определений, это приводит к получению фрагментарных определений, которые не дают четкого представления о компонентах культуры обучения. Авторы обзора считают, что они выявили и систематизировали компоненты, обсуждаемые в статьях, и сформулировали определение, отражающее суть явления. В проанализированных работах медицина и инженерное

дело выделяются как ключевые области, критически зависящие от изменений в культуре обучения (Boscart et al., 2017; Findyartini et al., 2016; Lipitz-Snyderman et al., 2017; Issenberg et al., 2008; Lindsell et al., 2021; Sims et al., 2016).

Таблица 5 и таблица 6 выявили сходство в понимании некоторых компонентов культуры обучения с определениями, представленными в отчете CIPD. Согласно отчету CIPD (2020), «Культура обучения — это культура, которая внедряет обучение в процесс работы на индивидуальном, командном и организационном уровне. Это требует от сильных лидеров следовать стратегической модели обучения и поддерживать сотрудников в достижении коллективного видения и позитивных перемен путем открытого диалога и размышлений. Факторы, лежащие в основе культуры обучения, можно было бы назвать «учебной средой», что позволило бы привязать данные факторы к реальным практикам и поведению на рабочих местах, а не пытаться кардинально изменить культуру. Существует обширная теоретическая база данных о культуре обучения, но исследования, которые демонстрируют ее влияние на результаты деятельности организации на практике, можно считать недостаточными».

Основываясь на выявленных компонентах, авторы предлагают следующее определение:

Культура обучения (индивидуальное обучение или обучение в организациях) — это макросреда обучения, состоящая из множества микросред обучения (таких как традиционное и цифровое обучение), сформированных учебными группами и субкультурами (такими как организационная культура, культура обмена опытом, академическая грамотность и т. д.), которые находятся в постоянном взаимодействии, используя различные подходы (такие как обучение на собственном опыте, использование метода проб и ошибок; коммуникативное обучение; концептуальное обучение; проектное обучение и т. д.) и методы (такие как доказательный метод онлайн-обучения и обучение через исследования) для достижения успешных результатов, основанных на ценностях и традициях обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторы обзора пришли к выводу, что, хотя понятие «культура» исследуется уже довольно давно, исследования последнего десятилетия, в отличие от исследований, проведенных в конце 90-х гг. XX в., а также исследований начала XXI в., не смогли дать однозначного ответа вопрос, что же такое культура обучения. Они дают исчерпывающий обзор понятия «культура» и в большинстве своем не содержат его подробных определений. Вышеуказанные пробелы в исследованиях позволяют рассматривать отсутствие единого определения понятия «культура обучения» как возможность проанализировать ее предполагаемые составляющие, учитывая тенденции развития современных образовательных процессов. Таким образом, авторы обзора определили,

что материалы исследования можно условно разделить на несколько периодов, характеризующихся определенными тенденциями в понимании культуры обучения, что в конечном итоге позволило сформировать некое определение, содержащее архитектурные компоненты, которые относятся к разным периодам времени. Это, в свою очередь, позволяет нам рассматривать культуру обучения как постоянно меняющуюся и эволюционирующую среду, которая способствует формированию эффективной образовательной среды для обучающихся индивидуально, специалистов и организаций.

Рассмотренные материалы могут не охватывать все возможные определения и компоненты «культуры обучения» из-за ограниченности источников, доступных в базе данных. В исследование были включены только англоязычные статьи, которые имеются в открытом доступе, что еще больше сужает круг источников. Поэтому авторы обзора считают возможным провести дополнительные исследования с использованием более широкого спектра материалов из различных источников данных. Некоторые относящиеся к данной теме исследования источники могли быть опущены, поскольку обзор был сосредоточен на конкретном периоде, охватываемом исследовательскими статьями и материалами конференций. В перспективе возможно решить эту проблему, проанализировав источники, относящиеся к более длительному временному периоду. Еще одно ограничение связано с исключительным использованием англоязычных материалов. Однако авторы обзора считают, что включение материалов на других языках, скорее всего, окажет минимальное влияние на общие результаты исследования, поскольку английский является основным языком публикаций в международных журналах.

КОНФЛИКТ ИНТЕРЕСОВ

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

ЛИТЕРАТУРА

- Abongdia, J.-F., Galloway, G., & Mammen, J. (2014). An analysis of a sample of South African university students' reflections on Nelson Mandela as a motivator of learning. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(14), 304. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n14p304>
- Albano, G., & Formato, F. (2001). E-learning from expertise: A computational approach to a non-textual culture of learning. In *Proceedings IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies* (pp. 241–242). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICALT.2001.943911>
- Bada, E., Ozkan, Y., & Genc, B. (2012). Culture of learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (p. 662). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-6_662
- Balleisen, E. J., Howes, L., & Wibbels, E. (2024). The impact of applied project-based learning on undergraduate student development. *Higher Education*, 87, 1141–1156. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01057-1>
- Berger, E. J., Briody, E. K., Wu, C., Rodríguez-Mejía, F., & Rothstein, R. (2019). Busy times, productive students: Cutoff points marking time in university engineering culture. In *Proceedings of the Eighth Research in Engineering Education Symposium* (pp. 568–577). REES.
- Berger, A. (2000). The meanings of culture: Culture: its many meanings. *M/C Journal*, 3(2). <https://doi.org/10.5204/mcj.1833>

ВКЛАД АВТОРОВ

Татьяна Лагутцева-Ногина: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Надежда Арупова: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи.

Наталья Мекеко: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, научное руководство, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

Светлана Фомина: разработка концепции, курирование данных, формальный анализ, получение финансирования, проведение исследования, разработка методологии, административное руководство исследовательским проектом, предоставление ресурсов, разработка программного обеспечения, валидация результатов, визуализация, написание черновика рукописи, написание рукописи, рецензирование и редактирование.

- Boscart, V. M., d'Avernas, J., Brown, P., & Raasok, M. (2017). Changing the impact of nursing assistants' education in seniors' care: The living classroom in long-term care. *Canadian Geriatric Journal*, 20(1), 15–21. <https://doi.org/10.5770/cgj.20.238>
- Burkhalter, N. (2013). Overcoming resistance in post-soviet teacher trainees in Kazakhstan. *Asian EFL Journal*, 15(2), 248–279.
- Chowdhury, D., Stolee, P., Sims-Gould, J., & Tong, C. (2023). "Think positive and don't die alone" - Foreign-born, South Asian older adults' perceptions on healthy aging. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 18(1), 1789344. <https://doi.org/10.1080/10888691.2020.1789344>
- Creating learning cultures. Assessing the evidence. (2020). *CIPD Report*. https://www.cipd.org/globalassets/media/knowledge/knowledge-hub/reports/creating-learning-cultures-1_tcm18-75606.pdf
- Culver, K. (2023). All in all: Tearing down walls in the scholarship of teaching and learning. *Innovative Higher Education*, 48, 971–976. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09684-3>
- Culver, K., Kezar, A., & Koren, E. R. (2023). Improving access and inclusion for VITAL faculty in the scholarship of teaching and learning through sustained professional development programs. *Innovative Higher Education*, 48, 1071–1094. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09672-7>
- Dammery, G., Ellis, L. A., Churrua, K., Mahadeva, J., Lopez, F., Carrigan, A., Halim, N., Willcock, S., & Braithwaite, J. (2023). The journey to a learning health system in primary care: A qualitative case study utilizing an embedded research approach. *BMC Primary Care*, 24(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s12875-022-01955-w>
- Davidoff, J., Fonteneau, E. & Goldstein, J. (2008). Cultural differences in perception: Observations from a remote culture. *Journal of Cognition and Culture*, 8, 189–209. <https://doi.org/10.1163/156853708X358146>
- Davis, K. A., & Knight, D. B. (2023). Assessing learning processes rather than outcomes: Using critical incidents to explore student learning abroad. *Higher Education*, 85, 341–357. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00836-6>
- Duderstadt, J. J. (1997). The future of the university in an age of knowledge. *Online Learning Journal*, 1(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v1i2.1933>
- Durão, M., Nogueira, S., Fernandes, S., & Neves, A. (2023). Entrepreneurship learning: Applying a revised experiential learning model to cultural and creative industries. In A. Mesquita, A. Abreu, J. V. Carvalho, & C. H. P. de Mello (Eds.), *Perspectives and trends in education and technology* (vol. 320). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_14
- Dziubaniuk, O., Ivanova-Gongne, M., & Nyholm, M. (2023). Learning and teaching sustainable business in the digital era: A connectivism theory approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00390-w>
- Ellis, R. A. (2022). Strategic directions in the what and how of learning and teaching innovation—A fifty-year synopsis. *Higher Education*, 84, 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00945-2>
- Findyartini, A., Hawthorne, L., & McColl, G. (2016). How clinical reasoning is taught and learned: Cultural perspectives from the University of Melbourne and Universitas Indonesia. *BMC Medical Education*, 16, 185. <https://doi.org/10.1186/s12909-016-0709-y>
- Glukhov, V., & Vasetskaya, N. (2017). Improving the teaching quality with a smart-education system. In *2017 IEEE VI Forum on Strategic Partnership of Universities and Enterprises of Hi-Tech Branches - Science, Education, Innovations* (pp. 17–21). IEEE. <https://doi.org/10.1109/IVForum.2017.8245958>
- Hackett, S., Janssen, J., & Beach, P. (2023). The effectiveness of collaborative online international learning (COIL) on intercultural competence development in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(5). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00373-3>
- Heng, K. (2024). Challenges and developments in university research in Cambodia: A case study of two universities. *Higher Education*, 87, 1593–1613. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01080-2>
- Ho, T. T. H., Le, V. H., & Nguyen, D. T. (2023). Effects of career development learning on students' perceived employability: A longitudinal study. *Higher Education*, 86, 297–315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00933-6>
- Hora, M. T., & Lee, C. (2024). Does industry experience influence transferable skills instruction? Implications for faculty development and culture theory. *Innovative Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10755-023-09692-3>
- Ifenthaler, D., Cooper, M., Daniela, L., & Sahin, M. (2023). Social anxiety in digital learning environments: An international perspective and call to action. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(50), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00419-0>
- Issenberg, B., & Scalese, R. (2008). Simulation in health care education. *Perspectives in Biology and Medicine*, 51, 31–46. <https://doi.org/10.1353/pbm.2008.0004>
- Jin, L., & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language Culture and Curriculum*, 19, 5–20. <https://doi.org/10.1080/07908310608668751>

- Jin, L., & Cortazzi, M. (2020). Reaching for the gold standard: Metaphors and good university teachers. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 43, 131–149. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2020-0009>
- Kartal, G., & Balcikanli, C. (2019). Tracking the culture of learning and readiness for learner autonomy in a Turkish context. *TEFLIN Journal*, 30(1), 22–46. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v30i1/22-46>
- Kastanakis, M., & Voyer, G. B. (2014). The effect of culture on perception and cognition: A conceptual framework. *Journal of Business Research*, 67(4), 425–433. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2013.03.028>
- Lejeune, S. M. (2012). Special considerations in the treatment of college students with bipolar disorder. *Journal of American College Health*, 59(7), 666–669. Erratum in *Journal of American College Health*, 60(1), 99. <https://doi.org/10.1080/07448481.2010.528100>
- Lewitt, M. S., Cross, B., Sheward, L., & Beirne, P. (2019). Multi-sector perspectives on learning for interprofessional practice: Lessons for higher education and organisational culture. *Journal of Interprofessional Care*, 33(5), 587–589. <https://doi.org/10.1080/13561820.2018.1544548>
- Li, Y., & Rong, G. (2019). Motivating Chinese undergraduate students to learn EAP: An emancipatory action research study in Shanghai, China. *Asian ESP Journal*, 15(1.2), 93–127.
- Liang, Y., Dai, K., & Matthews, K. E. (2024). Followers, customers, or partners? Comparing conceptualisations of students as partners in Australian, Mainland Chinese, and Hong Kong universities. *Higher Education*, 88, 2251–2267. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01215-z>
- Lindsell, C. J., Gatto, C. L., Dear, M. L., Buie, R., Rice, T. W., Pulley, J. M., Hartert, T. V., Kripalani, S., Harrell, F. E., Byrne, D. W., Edgeworth, M. C., Steaban, R., Dittus, R. S., & Bernard, G. R. (2021). Learning from what we do, and doing what we learn: A learning health care system in action. *Academic Medicine*, 96(9), 1291–1299. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004021>
- Lipitz-Snyderman, A., Kale, M., Robbins, L., Pfister, D., Fortier, E., Pocus, V., Chimonas, S., & Weingart, S. (2017). Peers without fears? Barriers to effective communication among primary care physicians and oncologists about diagnostic delays in cancer. *BMJ Quality & Safety*, 26. <https://doi.org/10.1136/bmjqs-2016-006181>
- Lixian, J., & Cortazzi, M. (2016). Practising cultures of learning in internationalising universities. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(3), 237–250. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1134548>
- Madanat, H., Tarawnah, M., & Khzouz, A. (2023). Adapting to the new normal: Asynchronous learning as a promising solution for post-Covid-19 challenges in Jordanian universities - A case study of the American University of Madaba (AUM). In H. M. K. Al Naimiy, M. Bettayeb, H. M. Elmehdi, & I. Shehadi (Eds.), *Future trends in education post COVID-19* (pp. 1–19). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-1927-7_24
- Maior, C., Darău, A. P., Cotoraci, C.-A., & Sasu, A. (2014). Integration of external stakeholders from Alumni Graduates Association into quality assurance in a private university from a former communist country. *Quality Assurance in Education*, 22(4), 1–10.
- Marks, A. (2005). Changing spatial and synchronous structures in the history and culture of learning. *Higher Education*, 50, 613–630. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6366-9>
- McMorland, J., Carroll, B., Copas, S., & Pringle, J. (2003). Enhancing the practice of PhD supervisory relationships through first- and second-person action research/peer partnership inquiry. *Forum Qualitative Social Research*, 4(2).
- Milistetd, M., Salles, W., Backes, A., Isabel, M., & Vieira, J. (2019). Learner-centered teaching in a university-based coach education: First attempts through action research inquiry. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 14, 1–17. <https://doi.org/10.1177/1747954119842957>
- Miller, M., Carroll, D., Jancic, M., & Markworth, K. (2015). Developing a culture of learning around the edTPA: One University's Journey. *The New Educator*, 11(1), 37–59. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2014.966401>
- Morley, S. (2014). Analytic and holistic approaches to Fine Art education: A comparative approach. *Journal of Visual Art Practice*, 13, 101–113. <https://doi.org/10.1080/14702029.2014.959724>
- Müller, M., Višić, M., & Kovač, M. (2023). Perception and attitudes of students about politically correct speech: A case study from the spectrum of diversity education. *Forum for Linguistic Studies*, 5(2). <https://doi.org/10.59400/fls.v5i2.1723>
- Mustafa, A., Allouh, M., Mustafah, I., & Hoja, I. (2013). Anatomy learning styles and strategies among Jordanian and Malaysian medical students: The impact of culture on learning anatomy. *Surgical and Radiologic Anatomy: SRA*, 35, 1–10. <https://doi.org/10.1007/s00276-012-1067-z>
- Mutale, W., Nzala, S., Martin, M., Rose, E., Heimbürger, D., & Goma, F. (2023). Accelerating organizational change to build mentorship culture in Zambian universities. *Annals of Global Health*, 89, 1–10. <https://doi.org/10.5334/aogh.4032>
- Mylykoski-Laine, S., Postareff, L., Murtonen, M., & Vilppu, H. (2022). Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education. *Higher Education*, 85, 1–17. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00873-1>

- O'Connell, J. (2014). A multidisciplinary focus on 21st-century digital learning environments: New program at CSU. In S.-K. Loke (Ed.), *Proceedings of the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education* (pp. 201–210). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education.
- Popov, V., Brinkman, D., Fortuin, K. P. J., Lie, R., & Li, Y. (2022). Challenges home and international students face in group work at a Dutch university. *European Journal of Engineering Education*, 47(4), 664–678. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2044762>
- Puteh-Behak, F., Darmi, R., & Mohamed, Y. (2015). Implementation of a Western-based multiliteracies pedagogy in Malaysia: A socio-cultural perspective. *GEMA Online Journal of Language Studies*, 15, 1–24. <https://doi.org/10.17576/GEMA-2015-1501-01>
- Rennie, F., & Robin, M. (2007). The development of distributed learning techniques in Bhutan and Nepal. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i1.339>
- Romeiro, A. E., & Reis, I. W. (2023). Universities as spaces of knowledge creation—going through the test of the pandemic. In A. Mesquita, A. Abreu, J. V. Carvalho, & C. H. P. de Mello (Eds.), *Perspectives and trends in education and technology* (vol. 320, pp. 1–18). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-6585-2_11
- Saltmarsh, D., & Saltmarsh, S. (2008). Has anyone read the reading? Using assessment to promote academic literacies and learning cultures. *Teaching in Higher Education*, 13(6), 621–632. <https://doi.org/10.1080/13562510802452343>
- Senzaki, S., & Masuda, T. (2014). When is perception top-down and when is it not? Culture, narrative, and attention. *Cognitive Science*, 38(7), 1493–1506. <https://doi.org/10.1111/cogs.12118>
- Sims, S. M., & Lynch, J. W. (2016). Medical educational culture: Introducing patients to applicants as part of the medical school interview: Feasibility and initial impact show and tell. *Medical Education Online*, 21(1), 31760. <https://doi.org/10.3402/meo.v21.31760>
- Singh, H., Upadhyay, D. K., & Torretti, D. (2020). Developing health care organizations that pursue learning and exploration of diagnostic excellence: An action plan. *Academic Medicine*, 95(8), 1172–1178. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000003062>
- Smith, J., & Brown, A. Building a culture of learning design: Reconsidering the place of online learning in the tertiary curriculum. In H. Goss (Ed.), *ASCILITE 2005 Balance, fidelity, mobility: Maintaining the momentum* (pp. 615–623). Queensland University of Technology
- Sörensen, I., Volk, S. C., Fürst, S., Vogler, D., & Schäfer, M. S. (2024). “It’s not so easy to measure impact”: A qualitative analysis of how universities measure and evaluate their communication. *International Journal of Strategic Communication*, 18(2), 93–114. <https://doi.org/10.1080/1553118X.2024.2317771>
- Strydom, A. H., & Noruwana, J. (1993). Academic standards in South African universities and proposals for quality assurance. *Higher Education*, 25, 379–393. <https://doi.org/10.1007/BF01383842>
- Suarez-Balcazar, Y., Harper, G. W., & Lewis, R. (2005). An interactive and contextual model of community-university collaborations for research and action. *Health Education & Behavior*, 32(1), 84–101. <https://doi.org/10.1177/1090198104269512>
- Tan, W. C. (2023). Doctoral examiners’ narratives of learning to examine in the PhD viva: A call for support. *Higher Education*, 86, 527–539. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00913-w>
- Thomson, C., El-Haram, M., & Emmanuel, R. (2009). Mapping knowledge during sustainability assessment within a PPP school project. In *Association of Researchers in Construction Management, ARCOM 2009 - Proceedings of the 25th Annual Conference*. ARCOM. <https://doi.org/10.1680/udap.2010.163.2.67>
- Tikhonova, E., Kosycheva, M., & Kasatkin, P. (2023). Exploring academic culture: Unpacking its definition and structure: A systematic scoping review. *Journal of Language and Education*, 9(4), 151–162. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.18491>
- Tikhonova, E., & Raitskaya, L. (2024). The culture of research: A systematic scoping review. *Journal of Language and Education*, 10(1), 5–24. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.21526>
- Tomko, M., Newstetter, W., Alemán, M. W., Nagel, R. L., & Linsey, J. (2020). Academic makerspaces as a “design journey”: Developing a learning model for how women students tap into their “toolbox of design.” *Artificial Intelligence for Engineering Design, Analysis and Manufacturing*, 34(3), 363–373. <https://doi.org/10.1017/S089006042000030X>
- Usunier, M. R., & Squires, V. (2019). Pursuing change in a learning university: The role of the Dean. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 19(1). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v19i1.675>
- Vu, H., Le, N., Phan, L., & Nguyen, S. (2023). Effectiveness of building a culture of learning among Vietnamese pedagogical university students. *International Journal of Education and Practice*, 11, 439–449. <https://doi.org/10.18488/61.v11i3.3397>
- Wainwright, E., & Marandet, E. (2010). Parents in higher education: Impacts of university learning on the self and the family. *Educational Review*, 62(4), 449–465. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.487643>
- Wainwright, E., & Watts, M. (2019). Social mobility in the slipstream: First-generation students’ narratives of university participation and family. *Educational Review*, 73(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1566209>

- Winstone, N. E. (2022). Characterising feedback cultures in higher education: An analysis of strategy documents from 134 UK universities. *Higher Education*, 84, 1107–1125. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00818-8>
- Wong, J. T., & Hughes, B. S. (2023). Leveraging learning experience design: Digital media approaches to influence motivational traits that support student learning behaviors in undergraduate online courses. *Journal of Computer in Higher Education*, 35, 595–632. <https://doi.org/10.1007/s12528-022-09342-1>
- Xie, M., King, R. B., & Luo, Y. (2023). Social motivation and deep approaches to learning: A nationwide study among Chinese college students. *Higher Education*, 85, 669–687. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00860-6>
- Xu, S. (2023). Groupwork and collaborative learning: Chinese university students' struggles and strategies. *Higher Education Research & Development*, 43, 227–242. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2215174>
- Yates, L., & Trang Nguyen, T. Q. (2012). Beyond a discourse of deficit: The meaning of silence in the international classroom. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 11(1), 22–34.
- Zou, Y. (2022). *Quality of higher education: Organizational and educational perspectives*. River Publishers. <https://doi.org/10.1201/9781003339168>