

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ОБРАЗОВАНИЯ

Влияние академической самооффективности на вовлеченность студентов в процесс изучения японского языка

Цюань Фан

Независимый исследователь
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
anastasiafang@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Цзяо Янь

Независимый исследователь
Синьцзянский педагогический университет
Урумчи, Китай
yvonne_yanjiao@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 06.02.2025

Принята 27.03.2025

Опубликована 30.04.2025

УДК 37(075.8):155.33:491.73

DOI 10.25726/g9189-6795-0720-k

EDN SRMNFV

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Аннотация

В рамках инициативы «Один пояс, один путь» Министерство образования Китая продвигало реформу вступительных экзаменов в многоязычные вузы по иностранным языкам и содействовало развитию многоязычного обучения. В результате число студентов, выбирающих японский язык в качестве предмета для вступительных экзаменов в вузы, увеличивается из года в год, а университеты также открывают университетские курсы японского языка. В этом контексте исследование изучало взаимосвязь между академической самооффективностью, мотивацией к обучению и вовлеченностью в учебу среди студентов японского языка в университетах. Исследование основано на соответствующих теориях и существующих шкалах. Был проведен опрос студентов, которые изучали курс «Японский язык в вузе» в одном из университетов Синьцзяна через WJX. Всего было собрано 141 действительная анкета. Результаты исследования показывают, что академическая самооффективность студентов вузов в Японии значительно положительно коррелирует с вовлеченностью в обучение японскому языку, а академическая самооффективность может значительно и положительно предсказывать вовлеченность в обучение японскому языку. Мотивация к обучению также существенно положительно коррелирует с вовлеченностью в обучение. Мотивация к обучению играет опосредующую роль в отношениях между академической самооффективностью и вовлеченностью в обучение. В исследовании предлагаются целевые предложения по трем направлениям: школы, учителя и учащиеся, включая внедрение многоуровневого обучения, оптимизацию параметров учебной программы и систем оценки, а также развитие у учащихся способностей к самостоятельному обучению с целью повышения уровня

вовлеченности в учебный процесс студентов японских университетов и улучшения качества образования и преподавания.

Ключевые слова

японский язык в вузе; вовлеченность в обучение; академическая самоэффективность; мотивация к обучению.

Введение

В рамках инициативы «Один пояс, один путь» Министерство образования Китая уделяет большое внимание реформе многоязычных вступительных экзаменов в вузы по иностранным языкам и принимает ряд мер по содействию в развитии многоязычного обучения. Например, исходя из фактической ситуации с преподаванием второстепенных языков, сложность второстепенных языков на вступительных экзаменах в вуз ниже, чем сложность английского языка. При наборе студентов, университеты не должны устанавливать иных ограничений для кандидатов, поступающих на специальности, отличные от иностранных языков и литературы, выходящие за рамки положений национальной политики приема. Благодаря этой политике число студентов, выбирающих японский язык в качестве предмета для вступительных экзаменов в вуз, растет из года в год. Соответственно, все больше университетов открывают курсы японского языка для удовлетворения потребностей студентов в изучении иностранных языков.

Изучение японского языка, как часть изучения неродного языка, относится к области исследований освоения второго языка. В процессе освоения второго языка степень учебного вклада часто напрямую связана с языковыми навыками и академическими достижениями учащихся. В частности, вовлеченность в учебный процесс – это состояние «высокой концентрации и вовлеченности» в процесс обучения (Philp & Duchesne 2016: 51) [1] и важный психологический фактор, влияющий на успеваемость по второму языку (Christenson et al. 2012). В то же время самоэффективность обучения студентов как ключевой показатель измерения их внутренней учебной мотивации также имеет большое значение для оценки качества образования. Кроме того, мотивация обучения, как одно из содержаний на уровне психологических характеристик личности, является основой инвестиций в обучение и всегда привлекала широкое внимание исследователей.

В связи с этим в данном исследовании для разработки и распространения анкет среди студентов, изучающих курс «Японский язык в вузе», с целью сбора соответствующих данных использовалась система Questionnaire Star.

Целью данного исследования является понимание текущего состояния вовлеченности студентов вузов в изучение курса «Японский язык в вузе», изучение взаимосвязи между самоэффективностью, мотивацией к обучению и вовлеченностью в обучение студентов вузов, а также выдвижение образовательных предложений по повышению уровня вовлеченности студентов вузов в изучение японского языка и улучшению результатов обучения студентов.

Материалы и методы исследования

Вовлеченность в обучение относится к готовности, участию, концентрации и эмоциям учащихся, которые возникают в процессе обучения (Pike, 2011). В области преподавания иностранных языков Го Цзидун и Лю Линь (Guo, 2016) определили вовлеченность в изучение иностранного языка как степень и процесс усилий или инвестиций учащихся в процесс изучения иностранного языка. Это многомерная конструкция, включающая такие элементы, как поведенческая вовлеченность, когнитивная вовлеченность и аффективная вовлеченность.

Академическая самоэффективность – это конкретное применение самоэффективности в области обучения. Это вера учащихся в собственные способности оценивать учебные задачи (Bandura, 1986). В области исследований в области овладения вторым языком Эллис (Ellis, 2013) указал, что на процесс изучения языка изучающими второй язык влияют индивидуальные убеждения (убеждения

обучающихся), и такие убеждения включают в себя самооффективность и уверенность человека в изучении языка.

Что касается взаимосвязи между ними, академическая самооффективность является одним из важных проксимальных факторов, влияющих на уровень вовлеченности в обучение (Fredricks, 2004). Также было обнаружено, что учащиеся с высокой самооффективностью придают большее значение академическим достижениям и испытывают более сильное желание получить образование, чем учащиеся с низкой самооффективностью, и что учащиеся с высокой самооффективностью вкладывают больше времени и энергии в обучение (Bassi, 2007).

Результаты и обсуждение

С момента возникновения когнитивной науки в 1950-х годах ученые постепенно переключили свое внимание на роль эмоциональных факторов в поведении при обучении и успеваемости. Среди эмоциональных факторов изучения иностранного языка мотивация занимает центральное место и косвенно способствует процессу обучения. Гарднер (1985) считал, что мотивация представляет собой сочетание желания выучить язык, усилий, приложенных для его изучения, и позитивного отношения к изучению языка (Gardner, 1985). Как состояние когнитивного и эмоционального возбуждения, мотивация может побуждать людей делать осознанный выбор действий и постоянно вкладывать умственные и физические ресурсы в течение определенного периода времени для достижения поставленных целей обучения (Williams, 2000).

При изучении взаимосвязи между мотивацией к обучению и вовлеченностью в учебный процесс ученые обычно полагают, что между ними существует тесная связь (Yin, 2016). Некоторые ученые также подтвердили связь между мотивацией к обучению и вовлеченностью в учебный процесс посредством эмпирических исследований. Например, Люй Чжуншэ и Ян Юаньчэнь (Lü, 2013) взяли в качестве объектов исследования 220 студентов первого года обучения, не являющихся специалистами по английскому языку, из Университета Цинхуа и обнаружили, что идеальное знание второго языка (внутренний интерес, культурный обмен, вспомогательные инструменты и мотивация личностного развития) положительно коррелировало со степенью вовлеченности в обучение. Чем больше вклад идеального второго языкового «я» (внешние требования и мотивация социальной ответственности), тем ниже степень вовлеченности в обучение. Кроме того, Жэнь Цинмэй использовал в качестве объектов исследования 961 студента вуза и выявил, что усиление интереса, ориентация на цель и контроль оказывают прямое положительное влияние на эмоциональную вовлеченность и когнитивную вовлеченность соответственно, а также косвенное положительное влияние на поведение при обучении (Ren, 2021). Хэ Сян и Чжоу Даньдань (2022) сосредоточились на среде онлайн-обучения. В качестве объектов исследования они использовали 693 студента вуза, не являющихся студентами английского языка, и подтвердили потенциальную прогностическую роль внешней мотивации в вовлеченности в онлайн-обучение английскому языку (He, 2022).

В литературе, посвященной изучению взаимосвязи между академической самооффективностью, мотивацией к обучению и вовлеченностью в онлайн-обучение, исследование Четин-Диндара (2016) показывает, что академическая самооффективность косвенно влияет на вовлеченность в онлайн-обучение, регулируя мотивацию к обучению, то есть учащиеся с высокой самооффективностью обладают четким самопознанием, верят в свои собственные способности и уровень, тем самым стимулируя сильную мотивацию к достижению академических успехов и более готовы вкладывать больше усилий в этом направлении (Cetin-Dindar, 2016). Юань Синь (2014) изучил 381 студента вуза, которые участвовали в смешанных курсах в Центральном китайском педагогическом университете, и обнаружил, что мотивационная регуляция студентов вуза играла частичную посредническую роль между самооффективностью и вовлеченностью в обучение. Цай Линь и Цзя Сюйцзи провели анкетирование 498 старшеклассников и проанализировали гипотезу модели цепного посредничества. Они считали, что мотивация к обучению играет частичную посредническую роль между самооффективностью обучения и вовлеченностью в онлайн-обучение. В то же время мотивация к обучению также играла роль звена между вовлеченностью в онлайн-обучение и академической самооффективностью.

Рассматривая имеющиеся результаты исследований в стране и за рубежом, нетрудно обнаружить, что все еще существует пробел в соответствующих исследованиях, рассматривающих в качестве объекта исследования студентов японских университетов. Кроме того, с точки зрения содержания исследования, работы исследователей в основном основаны на обсуждении взаимосвязи между двумя из трех вышеуказанных переменных, в то время как исследований, посвященных всеобъемлющей взаимосвязи между тремя, меньше.

Поэтому в данной статье предлагаются следующие гипотезы, основанные на существующих исследованиях:

1. Академическая самооффективность студентов вузов в изучении японского языка значительно положительно коррелирует с вовлеченностью в изучение японского языка, а академическая самооффективность в изучении японского языка значительно и положительно предсказывает вовлеченность в изучение японского языка.

2. Существует значительная положительная корреляция между мотивацией изучать японский язык в вузе и вовлеченностью в учебный процесс.

3. Мотивация изучения японского языка в вузе играет промежуточную роль в отношениях между академической самооффективностью изучения японского языка в вузе и вовлеченностью в изучение японского языка.

В качестве объектов исследования были выбраны студенты, обучавшиеся по курсу «Японский язык в вузе» в университете Синьцзяна. С 2021 года в школе открыт курс «Японский язык для студентов вузов» для студентов, не являющихся специалистами в области японского языка. Этот курс является обязательным общеобразовательным курсом. В ходе данного исследования было распространено 152 анкеты, из которых было собрано 141 действительная анкета, при этом эффективный процент восстановления составил 92,76%. Среди них 127 студентов (90,07%) имели базовые знания японского языка до выбора курса «Японский язык для вуза», а 14 студентов (9,93%) не имели базовых знаний японского языка.

Работа включала анализ с использованием:

1. Шкалы самооффективности изучения японского языка для студентов японского языка в университете. Данное исследование основано на «Шкале академической самооффективности», составленной Лян Юйсунем и Чжоу Цзунцю, и включает в себя контекст изучения японского языка в университете для формирования анкеты «Шкала самооффективности изучения японского языка студентами японских университетов». Опросник разделен на два измерения: эффективность способности к обучению (11 вопросов) и эффективность поведения при обучении (11 вопросов), и использует пятибалльный метод оценки Лайкерта. Чем выше балл, тем выше самооффективность обучения студентов. В данном исследовании результат проверки надежности шкалы составил α Кронбаха = 0,887.

2. Шкалы вовлеченности в изучение японского языка для студентов университета, изучающих японский язык. В данном исследовании рассматривается анкета по вовлеченности студентов в онлайн-обучение, составленная Го Сицзинем (2021). Опросник разделен на четыре измерения: когнитивная вовлеченность (6 вопросов), поведенческая вовлеченность (6 вопросов), эмоциональная вовлеченность (6 вопросов) и интерактивная вовлеченность (6 вопросов), всего 24 вопроса. В анкете использовался пятибалльный метод оценки Лайкерта. Чем выше балл, тем выше уровень инвестиций в изучение японского языка среди студентов японских университетов. В данном исследовании результат проверки надежности шкалы составил α Кронбаха = 0,962.

3. Шкалы мотивации изучения японского языка для студентов университета. На основе анкеты по мотивации к обучению, составленной Хуан Синином (1999), мы разработали «Шкалу мотивации к обучению японских студентов вузов». Шкала содержит 26 пунктов, разделенных на шесть измерений: интеллектуальный прогресс, социальная ориентация, материальные стремления, страх неудачи, личные достижения и ориентация на малые группы. В анкете используется пятибалльная шкала Лайкерта. Чем выше балл, тем больше цель обучения субъекта определяется мотивационной

формой этого измерения. В данном исследовании результат проверки надежности шкалы составил α Кронбаха = 0,927.

Для проведения описательной статистики и корреляционного анализа данных использовалось программное обеспечение SPSS26.0, а для изучения посреднической роли мотивации к обучению в отношениях между академической самооэффективностью и вовлеченностью в обучение – программное обеспечение SPSSAU для онлайн-анализа.

Исследование включало:

1. Описание текущей ситуации с изучением японского языка студентами японского языка в университетах. Результаты данного исследования показывают (см. Таблицу 1), что средний уровень инвестиций в изучение японского языка среди студентов университетов, изучающих японский язык ($M=3,410$), превышает средний уровень. В конкретных измерениях учебной вовлеченности средние значения эмоциональной вовлеченности ($M=3,498$) и поведенческой вовлеченности ($M=3,479$) превышают среднее значение учебной вовлеченности. Средние значения вовлеченности во взаимодействие ($M=3,348$) и когнитивной вовлеченности ($M=3,317$) ниже среднего значения вовлеченности в обучение. Это показывает, что когнитивные инвестиции и интерактивное обучение студентов японских университетов в процессе изучения японского языка неидеальны и нуждаются в улучшении и усилении.

Для изучения различий в четырех измерениях вовлеченности в обучение: когнитивной вовлеченности, поведенческой вовлеченности, эмоциональной вовлеченности и интерактивной вовлеченности, в зависимости от наличия или отсутствия у испытуемого базовых знаний японского языка, использовались непараметрические тесты. Результаты показали, что не было существенной разницы в степени вовлеченности во взаимодействие ($p=0,098>0,05$) между образцами со знанием японского языка и без него. Кроме того, были выявлены значительные различия в поведенческой вовлеченности ($p=0,045<0,05$), эмоциональной вовлеченности ($p=0,032<0,05$) и когнитивной вовлеченности ($p=0,011<0,05$) между выборками со знанием японского языка и без него. Конкретное сравнение средних различий показывает, что учащиеся, имеющие базовые знания японского языка, демонстрируют лучшие результаты, чем те, кто не имеет базовых знаний японского языка, в плане когнитивных, поведенческих и эмоциональных инвестиций.

2. Описание текущего состояния самооэффективности изучения японского языка среди студентов-японоведов. Согласно таблице 1, среднее значение самооэффективности изучения японского языка среди студентов японских университетов ($M=3,294$) выше среднего уровня. Среди них самооэффективность способности к обучению ($M=3,405$) и самооэффективность поведения при обучении ($M=3,184$) оказались выше «среднего» балла (3 балла), а самооэффективность способности к обучению оказалась выше самооэффективности поведения при обучении. Это показывает, что у студентов вузов более высокая способность к обучению, позитивное отношение к учебе и более высокая мотивация к достижению отличных результатов.

Для изучения различий в способностях к обучению и поведению при обучении, а также в аспектах самооэффективности обучения между лицами, имеющими и не имеющими базовых знаний японского языка, использовались непараметрические тесты. Из результатов анализа видно, что независимо от того, имеется ли в выборке основа японского языка или нет, существенных различий в элементе поведения при обучении не будет ($p=0,286>0,05$). Кроме того, наблюдалась значительная разница в измерении способности к обучению ($p=0,003<0,01$), и, сравнивая медианные различия, можно увидеть, что учащиеся с японской базой имеют лучшее чувство самооэффективности в способности к обучению, чем учащиеся без японской базы.

3. Описание текущей ситуации с мотивацией изучения японского языка среди студентов японского языка в университетах. Описательный статистический анализ показывает (см. Таблицу 1), что средняя мотивация к изучению японского языка среди студентов японских университетов ($M=3,111$) выше среднего уровня. Среди них мотивы студентов, связанные со стремлением к знаниям и прогрессу ($M=3,426$), материальным интересом ($M=3,319$) и социальной ориентацией ($M=3,297$), заняли первые три

места, за ними следуют страх неудачи ($M=2,956$), ориентация на малую группу ($M=2,851$) и личные достижения ($M=2,818$).

Анализ с использованием статистики теста Манна-Уитни показал, что наличие или отсутствие базовых знаний японского языка имело значение только в измерении мотивации к обучению и предприимчивости ($p=0,039<0,05$), а мотивация к обучению и предприимчивости у студентов с базовыми знаниями японского языка была сильнее, чем у студентов без базовых знаний японского языка.

Таблица 1. Среднее значение, стандартное отклонение и матрица корреляции каждой переменной ($n=141$)

	М	СД	1	2	3	4
Имеете ли вы базовые знания японского языка?	1.099	0.3	1			
Инвестиции в обучение	3.410	0,592	-0,217**	1		
Академическая самооффективность	3.294	0,526	-0,223**	0,831**	1	
Мотивация обучения	3.111	0,554	-0,109	0,576**	0,560**	1

Примечание: наличие или отсутствие у человека базовых знаний японского языка является фиктивной переменной, да=1, нет=2; * $p<0,05$, ** $p<0,01$, то же самое ниже.

Анализ корреляции между вовлеченностью в изучение японского языка, самооэффективностью и мотивацией к обучению студентов японского языка в университете.

Данные корреляционного анализа (см. табл. 1) показывают, что существует значимая положительная корреляция между вовлеченностью студентов-японистов в изучение японского языка и их академической самооэффективностью и мотивацией к обучению ($p<0,01$), существует значимая положительная корреляция между академической самооэффективностью и мотивацией к обучению ($p<0,01$). Это показывает, что существует взаимосвязь между вовлеченностью в изучение японского языка, самооэффективностью обучения и мотивацией к обучению среди японских студентов университетов.

Посредническая роль мотивации обучения в отношениях между академической самооэффективностью и вовлеченностью в обучение.

Результаты корреляционного анализа показывают, что вовлеченность в учебный процесс, академическая самооэффективность и мотивация к обучению положительно коррелируют друг с другом, и можно построить модель эффекта посредничества. В этом исследовании использовался модуль медиации в SPSSAU для анализа модели с вовлеченностью в учебный процесс в качестве зависимой переменной (Y), академической самооэффективностью в качестве независимой переменной (X) и мотивацией к обучению в качестве опосредующей переменной (M). Для проверки значимости использовался метод BOOTSTRAP с коррекцией смещения. Отбор проб повторяли 5000 раз с заменой. Значимость эффекта медиации проверялась на основе того, содержал ли 95% доверительный интервал значение 0. Если доверительный интервал не содержал 0, это указывало на то, что эффект медиации был значимым. Если это так, то это означало, что эффект посредничества не был значительным.

Первый тип регрессионной модели строится путем объединения независимой переменной академической самооэффективности с зависимой переменной инвестиций в обучение. Видно (см. табл. 2), что коэффициент регрессии академической самооэффективности составляет 0,935 ($t=17,639$, $p=0,000<0,01$), а значение R^2 -модели составило 0,691, что означает, что академическая самооэффективность может объяснить 69,1% изменений в учебном процессе, поэтому она имеет определенный прогностический эффект.

Второй тип регрессионной модели заключается в построении регрессионной модели для независимой переменной академической самооэффективности и опосредованной переменной учебной мотивации, а значение коэффициента регрессии учебной мотивации составляет 0,589 ($t=7,963$, $p=0,000<0,01$), а значение R^2 модели составило 0,313, что означает, что мотивация к обучению оказывает значительное положительное влияние на взаимосвязь.

Третий тип регрессионной модели заключается в построении регрессионной модели с независимой переменной академической самооэффективности и опосредованной переменной мотивации обучения вместе с зависимой переменной вовлеченности в обучение. Формула модели: вовлеченность в обучение = $0,127 + 0,834 * \text{академическая самооэффективность} + 0,173 * \text{мотивация к обучению}$. Значение R²-модели составляет 0,705, что указывает на то, что мотивация к обучению играет частичную посредническую роль между академической самооэффективностью и вовлеченностью в обучение.

Таблица 2. Результаты анализа медиации (n = 141)

	Инвестиции в обучение					Мотивация обучения					Инвестиции в обучение				
	B	Стандартная ошибка	t	p	β	B	Стандартная ошибка	t	p	β	B	Стандартная ошибка	t	p	β
постоянный	0.329	0.177	1.862	0.065	-	1.172**	0.247	4.754	0	-	0.127	0.186	0.684	0.495	-
Академическая самооэффективность	0.935**	0.053	17.639	0	0.83	0.589**	0.074	7.963	0	0.56	0.834**	0.062	13.375	0	0.741
Мотивация обучения											0.173**	0.059	2.912	0.004	0.161
R ²	0.691					0.313					0.709				
Отрегулируйте R ²	0.689					0.308					0.705				
F число	F (1,139)=311.123,p=0.000					F (1,139)=63.414,p=0.000					F (2,138)=168.174,p=0.000				

Примечание: * – p<0.05; ** – p<0.01.

Для дальнейшей проверки эффекта посредничества использовался метод Bootstrap с поправкой на смещение. Результаты показали (см. Таблицу 3), что 95% доверительные интервалы эффекта медиации не включали 0, что указывает на то, что эффект медиации был значительным. Это показывает, что академическая самооэффективность влияет на вовлеченность в учебный процесс частично через опосредованную переменную мотивацию к обучению, а частично через саму академическую самооэффективность. Значение прямого эффекта составляет 0,834, что составляет 89,2% от общего эффекта (с=0,935), а значение опосредованного эффекта составляет 0,102, что составляет 10,9% от общего эффекта. Модель представлена на рисунке 1.

Таблица 3. Сводка результатов теста на медиацию (n = 141)

элемент	с Общий эффект	a	b	a*b Значение эффекта посредничества	a*b (Загрузка SE)	a*b (z- значение)	a*b (p - значение)	a*b (95 % Boot CI)	с Прямой эффект	Заключение теста
Академическая самооэффективность => мотивация к обучению => вовлеченность в обучение	0,935**	0,589*	0,173*	0,102	0,04	2.565	0.01	0,017 ~ 0,174	0,834**	Некоторые посредники

Примечание: * – p < 0.05; ** – p < 0.01; бутстрепа = метод процентильного бутстрепа.

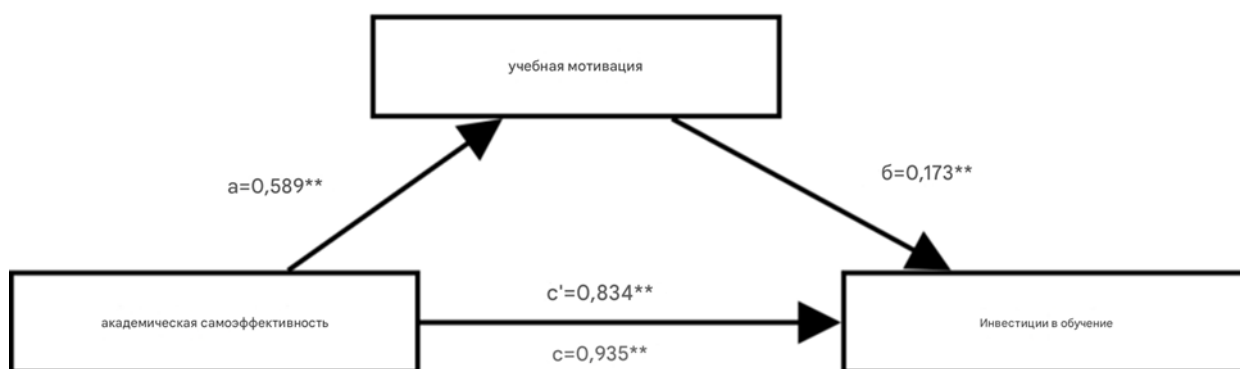


Рисунок 1. Модель посредничества

Анализ вклада студентов японского языка в изучение японского языка в университетах.

Как показывают результаты опроса, среднее значение инвестиций в обучение японскому языку среди студентов японских университетов составляет $3,410 > 3$, что указывает на то, что общие инвестиции в обучение находятся на уровне выше среднего. Судя по оценкам четырех измерений инвестиций в обучение японских студентов университетов, средние значения эмоциональных инвестиций и поведенческих инвестиций превышают средние значения инвестиций в обучение, в то время как интерактивные инвестиции и когнитивные инвестиции относительно низки. Эмоциональная вовлеченность отражает эмоциональное состояние студентов вуза во время процесса онлайн-обучения и тесно связана с их интересом к обучению, энтузиазмом, а также чувством идентичности и принадлежности к студенческой японской общине. Это показывает, что студенты японских университетов могут поддерживать определенный интерес и энтузиазм в обучении и демонстрировать относительно позитивное эмоциональное состояние во время процесса обучения. Кроме того, согласно учебной программе школы, где проводился опрос, курс «Японский язык для студентов» является не только обязательным, но и результаты тестов по японскому языку для студентов уровней 4 и 6 также являются одним из условий окончания учебы. Таким образом, студенты вузов демонстрируют хороший уровень поведенческого вклада в изучение японского языка.

Однако из данных опроса также следует, что уровень когнитивной активности студентов японских университетов относительно низок и его необходимо укреплять и улучшать. Когнитивная вовлеченность отражает комплексное использование студентами вузов различных стратегий обучения во время онлайн-обучения, полностью мобилизуя их способности к самоуправлению и самоконтролю для обучения. Университетские курсы японского языка в школах, которые посещают респонденты, предусматривают всего 4 академических часа в неделю (1 академический час составляет 45 минут), что предъявляет повышенные требования к способностям к самоконтролю и самоорганизации студентов-японцев в процессе изучения японского языка. Хотя некоторые студенты вузов могут участвовать в онлайн-обучении на поведенческом уровне, они сталкиваются с давлением, связанным с изучением профессиональных курсов на первом курсе, и трудностями в обучении, связанными с невозможностью разумно распределять учебное время и разумно использовать ресурсы для изучения иностранных языков. В результате им часто не хватает таких стратегий обучения, как самоанализ и самооценка в процессе обучения, что влияет на их когнитивные вложения в изучение японского языка.

Интерактивное взаимодействие отражает интерактивное учебное поведение, демонстрируемое студентами вузов во время онлайн-обучения. Он включает взаимодействие между студентами вуза и преподавателями, сверстниками и учебными ресурсами. На курсах японского языка в университетах, рассмотренных в данном исследовании, обучается более 70 студентов в каждом классе. Классы относительно большие, и некоторым ученикам сложно получить достаточно возможностей для общения и взаимодействия на уроке. Это может быть одной из причин, влияющих на эффект взаимодействия. Кроме того, студенты, изучающие японский язык в университетах, учатся на разных факультетах и

специальностях, и между ними может существовать определенный разрыв и незнание, из-за чего им сложно найти общее время после занятий для общения и взаимодействия в процессе изучения японского языка. Кроме того, методы обучения учителей являются единичными и лишены интерактивности и практичности, что затрудняет стимулирование интереса и энтузиазма учащихся к обучению, что приводит к отсутствию у учащихся активности и желания взаимодействовать на уроке.

Кроме того, сравнивая успеваемость учащихся, изучающих японский язык на базовом уровне и не изучающих его, с точки зрения когнитивных, поведенческих и эмоциональных вложений в изучение японского языка, мы обнаружили, что учащиеся, изучающие японский язык на базовом уровне, в целом превосходят учащихся, не изучающих японский язык на базовом уровне. Студенты, не имеющие базовых знаний, сталкиваются с совершенно новой языковой системой и не имеют базового словарного запаса и знаний грамматики, что приводит к большим когнитивным трудностям при понимании и усвоении новых знаний. Из-за отсутствия эффективных стратегий и методов обучения эти студенты часто прилагают больше усилий, но получают меньше, и этот феномен «вдвое больше усилий и вдвое меньше результата» может усилить их разочарование. В то же время, поскольку им сложно оценить свой прогресс и достижения за короткий промежуток времени, эти учащиеся могут ощущать отсутствие чувства достигнутых результатов в учебе, что еще больше влияет на их вовлеченность в учебный процесс.

Анализ взаимосвязи между вовлеченностью в изучение японского языка, самооффективностью и мотивацией обучения среди студентов японского языка в университете.

В ходе исследования было установлено, что академическая самооффективность студентов вузов в Японии значительно положительно коррелировала с вовлеченностью в процесс обучения на японском языке ($r = 0,831$, $p < 0,01$) (см. Таблицу 1). Академическая самооффективность японцев оказала значительное положительное прогностическое влияние на вовлеченность японцев в учебный процесс ($B = 0,935$, $t = 17,639$, $p = 0,000 < 0,01$, см. Таблицу 2). То есть, чем выше академическая самооффективность учащихся, тем выше их вовлеченность в онлайн-обучение. Гипотеза исследования H1 подтверждена. Будучи важным непосредственным фактором, влияющим на вовлеченность в учебу, академическая самооффективность влияет на отношение к учебе и поведение студентов японских университетов, когда они сталкиваются с задачами по изучению японского языка или трудностями в обучении. Студенты с высокой самооффективностью более склонны рассматривать задачи онлайн-обучения или трудности в обучении как вызовы и реагировать проактивно, тем самым более эффективно участвуя в обучении онлайн-курсам (Bates, 2007).

Согласно результатам корреляционного анализа, представленным в таблице 1, существует значимая положительная корреляция между учебной мотивацией студентов по данному предмету и их учебным вкладом ($r = 0,576$, $p < 0,01$), что подтверждает гипотезу H2. Мотивация к обучению — это внутренняя мотивация и психологический ресурс, который непосредственно способствует обучению учащихся. Его характер и интенсивность напрямую влияют на эффект обучения (Wang, 2019).

Дальнейший анализ показывает, что академическая самооффективность косвенно влияет на вовлеченность в онлайн-обучение через мотивацию к обучению, при этом значение опосредованного эффекта составляет 0,102% (см. табл. 3), что убедительно подтверждает гипотезу H3. Предыдущие исследования показали, что учащиеся с высокой самооффективностью, как правило, уверены в собственном успехе, демонстрируют более сильную мотивацию к обучению и готовы вкладывать больше энергии при решении сложных задач (Park, 2018). Напротив, учащиеся с низкой академической самооффективностью будут сомневаться в своих способностях и испытывать негативные эмоции, такие как выгорание, при столкновении с трудностями в обучении (Maricutoiu, 2019), что может привести к снижению мотивации к обучению и, следовательно, к сокращению инвестиций в обучение.

Таким образом, для общих курсов иностранных языков повышение академической самооффективности и мотивации к обучению являются основными элементами улучшения вовлеченности в процесс обучения.

Заключение

В ходе анализа данных исследование показало, что вовлеченность в учебный процесс, академическая самооэффективность и мотивация к обучению у студентов японских университетов в целом находятся на среднем или высоком уровне. Среди них студенты, изучающие японский язык, демонстрируют значительно лучшие результаты по вышеуказанным параметрам, чем студенты, не изучающие японский язык.

Этот результат подтверждает положительное прогностическое влияние самооэффективности обучения на вовлеченность в учебный процесс, указывая на то, что признание учащимися ценности обучения и их позитивные ожидания академических достижений являются ключевыми факторами, определяющими вовлеченность в учебный процесс.

Мотивация к обучению японскому языку в вузе значительно положительно коррелирует с вовлеченностью в учебу, а мотивация к обучению японскому языку в вузе играет посредническую роль в отношениях между академической самооэффективностью в вузах и вовлеченностью в учебу.

Список литературы

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
2. Bassi M., Steca P., Fave A.D., Caprara G. Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning // Youth adolescence. 2007. № 36. pp. 301-312.
3. Bates R., Khasawneh S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems // Computers in human behavior. № 23(1). pp. 175-191.
4. Bilge F., Dost M.T., Çetin B. Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success // Educational sciences in theory and practice. 2014. № 5. pp. 1721-1727.
5. Cai L., Jia X. The relationship between academic self-efficacy and online learning engagement: The chain mediation effect of learning motivation and flow experience // Psychological and behavioral research. 2020. № 18(06). pp. 805-811.
6. Cetin-Dindar A. Student motivation in constructivist learning environment // EURASIA journal of mathematics, science & Technology education. 2016. № 12(2). pp. 233-247.
7. Dehyadegar E. Relationships between parenting style, parental school involvement, academic self-efficacy, emotional intelligence, academic engagement, and academic achievement among adolescents // Australian journal of Basic & Applied sciences. 2012. № 11. pp. 724-729.
8. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2013.
9. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 2004, 74(1):59-109.
10. Gardner R. C. Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation. L.: Edward Arnold, 1985.
11. Guo J., Liu L. Connotation, structure and research perspective of foreign language learning engagement // Journal of Jiangxi Normal University (Philosophy and Social sciences edition). 2016. № 49(06). pp. 181-185.
12. He X., Zhou D. The predictive effect of extrinsic motivation on English online learning engagement // Foreign languages & Foreign language teaching. 2022. № 5. pp. 95-106.
13. Liao Y. The moderating effect of college students' self-efficacy on the relationship between learning values and learning engagement // Journal of Ningbo University (Educational science edition). 2011. № 33(05). pp. 50-54.
14. Liu Q., Zhen. The influence of self-efficacy on college students' English autonomous learning ability: with learning engagement as the mediating role // Journal of Southwest Jiaotong University (Social science edition). 2021. № 22(06). pp. 71-81.

15. Lü Zh., Yang Yu. College students' English motivational self-system and its correlation with learning engagement: An empirical study of freshmen of non-English majors at Tsinghua University // *Tsinghua University Education Research*. 2013. № 34(03). pp. 118-124.
16. Maricutoiu L.P., Sulea C. Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach // *Learning and individual differences*. 2019. № 76. pp. 101-785.
17. Park S., Yun H. The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement // *American journal of distance education*. 2018. № 32(1). pp. 43-56.
18. Philp J., Duchesne S. Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom // *Annual review of applied linguistics*. 2016. pp. 72-3650.
19. Pike G.R., Kuh G.D., McCormick A.C. An Investigation of the Contingent Relationships Between Learning Community Participation and Student Engagement // *Research in higher education*. 2011. № 52(3). pp. 300-322.
20. Ren Q. Research on the influence of motivation regulation on learning engagement in college English classroom in a hybrid teaching environment // *Foreign language audiovisual teaching*. 2021. № 1. pp. 44-50.
21. Taylor A.B., MacKinnon D.P., Tein J.Y. Tests of the three- path mediated effect // *Organizational research methods*. 2008. № 11(2). pp. 241-269.
22. Wang W, Xu H, Wang B. The mediating effects of learning motivation on the association between perceived stress and positive-deactivating academic emotions in nursing students undergoing skills training // *Journal of Korean Academy of Nursing*. 2019. № 49(4). pp. 495-504.
23. Williamms. M., Burden R.L. *Psychology for language teachers*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
24. Yin H., Wang W. Undergraduate students' motivation and engagement in China: an exploratory study // *Assessment & Evaluation in higher education*. 2016. № 41(4). pp. 601-621.
25. Yuan X. The influence of college students' online learning motivational beliefs on learning engagement and metacognitive regulation strategies: the mediating role of motivational regulation strategies. Wuhan Central China Normal University. 2014.

The impact of academic self-efficacy on student engagement in the Japanese language learning process

Quan Fang

Independent researcher
Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, China
anastasiafang@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Yan Jiao

Independent researcher
Xinjiang Pedagogical University
Urumqi, Chinamail
yvonne_yanjiao@xjnu.edu.cn
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 06.02.2025

Accepted 27.03.2025

Published 30.04.2025

UDC 37(075.8):155.33:491.73

DOI 10.25726/g9189-6795-0720-k

EDN SRMNFV

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

Abstract

As part of the «One Belt, One Road» initiative, the Chinese Ministry of Education has promoted the reform of entrance exams to multilingual universities in foreign languages and promoted the development of multilingual education. As a result, the number of students choosing Japanese as a subject for university entrance exams is increasing year after year, and universities are also opening university Japanese language courses. In this context, the study examined the relationship between academic self-efficacy, motivation to learn, and academic engagement among Japanese language students at universities. The study is based on relevant theories and existing scales. A survey was conducted of students who studied the Japanese Language in Higher Education course at a university in Xinjiang through WJX. A total of 141 valid questionnaires were collected. The results of the study show that the academic self-efficacy of university students in Japan is significantly positively correlated with involvement in Japanese language teaching, and academic self-efficacy can significantly and positively predict involvement in Japanese language teaching. Motivation to learn is also significantly positively correlated with learning engagement. Motivation to learn plays a mediating role in the relationship between academic self-efficacy and learning engagement. The study offers targeted proposals in three areas: schools, teachers and students, including the introduction of multi-level learning, optimization of curriculum parameters and assessment systems, as well as the development of students' independent learning abilities in order to increase the level of involvement in the educational process of Japanese university students and improve the quality of education and teaching.

Keywords

Japanese language in university; involvement in learning; academic self-efficacy; motivation to learn.

References

1. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1986.
2. Bassi M., Steca P., Fave A.D., Caprara G. Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning // Youth adolescence. 2007. № 36. pp. 301-312.
3. Bates R., Khasawneh S. (2007). Self-efficacy and college students' perceptions and use of online learning systems // Computers in human behavior. № 23(1). pp. 175-191.
4. Bilge F., Dost M.T., Çetin B. Factors affecting burnout and school engagement among high school students: study habits, self-efficacy beliefs, and academic success // Educational sciences in theory and practice. 2014. № 5. pp. 1721-1727.
5. Cai L., Jia X. The relationship between academic self-efficacy and online learning engagement: The chain mediation effect of learning motivation and flow experience // Psychological and behavioral research. 2020. № 18(06). pp. 805-811.
6. Cetin-Dindar A. Student motivation in constructivist learning environment // EURASIA journal of mathematics, science & Technology education. 2016. № 12(2). pp. 233-247.
7. Dehyadegar E. Relationships between parenting style, parental school involvement, academic self-efficacy, emotional intelligence, academic engagement, and academic achievement among adolescents // Australian journal of Basic & Applied sciences. 2012. № 11. pp. 724-729.
8. Ellis R. The study of second language acquisition. Oxford: Oxford University Press, 2013.

9. Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., Paris A.H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 2004, 74(1):59-109.
10. Gardner R. C. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. L.: Edward Arnold, 1985.
11. Guo J., Liu L. Connotation, structure and research perspective of foreign language learning engagement // *Journal of Jiangxi Normal University (Philosophy and Social sciences edition)*. 2016. № 49(06). pp. 181-185.
12. He X., Zhou D. The predictive effect of extrinsic motivation on English online learning engagement // *Foreign languages & Foreign language teaching*. 2022. № 5. pp. 95-106.
13. Liao Y. The moderating effect of college students' self-efficacy on the relationship between learning values and learning engagement // *Journal of Ningbo University (Educational science edition)*. 2011. № 33(05). pp. 50-54.
14. Liu Q., Zhen. The influence of self-efficacy on college students' English autonomous learning ability: with learning engagement as the mediating role // *Journal of Southwest Jiaotong University (Social science edition)*. 2021. № 22(06). pp. 71-81.
15. Lü Zh., Yang Yu. College students' English motivational self-system and its correlation with learning engagement: An empirical study of freshmen of non-English majors at Tsinghua University // *Tsinghua University Education Research*. 2013. № 34(03). pp. 118-124.
16. Maricutoiu L.P., Sulea C. Evolution of self-efficacy, student engagement and student burnout during a semester. A multilevel structural equation modeling approach // *Learning and individual differences*. 2019. № 76. pp. 101-785.
17. Park S., Yun H. The influence of motivational regulation strategies on online students' behavioral, emotional, and cognitive engagement // *American journal of distance education*. 2018. № 32(1). pp. 43-56.
18. Philp J., Duchesne S. Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom // *Annual review of applied linguistics*. 2016. pp. 72-3650.
19. Pike G.R., Kuh G.D., McCormick A.C. An Investigation of the Contingent Relationships Between Learning Community Participation and Student Engagement // *Research in higher education*. 2011. № 52(3). pp. 300-322.
20. Ren Q. Research on the influence of motivation regulation on learning engagement in college English classroom in a hybrid teaching environment // *Foreign language audiovisual teaching*. 2021. № 1. pp. 44-50.
21. Taylor A.B., MacKinnon D.P., Tein J.Y. Tests of the three- path mediated effect // *Organizational research methods*. 2008. № 11(2). pp. 241-269.
22. Wang W, Xu H, Wang B. The mediating effects of learning motivation on the association between perceived stress and positive-deactivating academic emotions in nursing students undergoing skills training // *Journal of Korean Academy of Nursing*. 2019. № 49(4). pp. 495-504.
23. Williamms. M., Burden R.L. *Psychology for language teachers*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press, 2000.
24. Yin H., Wang W. Undergraduate students' motivation and engagement in China: an exploratory study // *Assessment & Evaluation in higher education*. 2016. № 41(4). pp. 601-621.
25. Yuan X. The influence of college students' online learning motivational beliefs on learning engagement and metacognitive regulation strategies: the mediating role of motivational regulation strategies. Wuhan Central China Normal University. 2014.